



Уральский
федеральный
университет

имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина

Уральский гуманитарный
институт

М. Н. ДУДИНА

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Учебно-методическое пособие



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

М. Н. Дудина

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Учебно-методическое пособие

Рекомендовано
методическим советом Уральского федерального университета
в качестве учебно-методического пособия для студентов вуза,
обучающихся по направлениям подготовки
46.04.01 «История», 46.04.02 «Документоведение и архивоведение»,
46.04.03 «Антропология и этнология»,
45.04.01 «Теория и практика речевой коммуникации»,
45.04.02 «Методика преподавания иностранного языка и перевода»,
45.04.03 «Теория языка и прикладная лингвистика»

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2020

ББК Ч448.2я7
Д812

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра методологии профессионально-педагогического образования
Российского государственного
профессионально-педагогического университета
(заведующий кафедрой доктор филологических наук,
профессор *О. Б. Акимова*);

А. А. Симонова, доктор педагогических наук, профессор,
директор научно-образовательного центра инновационной деятельности
Уральского государственного педагогического университета

Дудина, М. Н.

Д812 Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение : учебно-методическое пособие / М. Н. Дудина ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 144 с. : ил. – Библиогр. : с. 136–143. – 30 экз. – ISBN 978-5-7996-2945-8. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7996-2945-8

В учебно-методическом пособии рассмотрена малоизученная, редко используемая концепция реверсивного обучения и практика ее реализации в высшей школе в контексте новой образовательной парадигмы, личностно-ориентированной модели. Рассмотрены теоретико-методологические вопросы, представлены инновационные технологии в методических разработках на примере гуманитарных дисциплин при изучении курсов «Теория и практика высшего образования», «Дидактика высшей школы», «Педагогика и психология высшей школы» (уровень магистратуры), «Педагогика высшей школы» (уровень аспирантуры).

Адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, вузовским преподавателям и специалистам по подготовке педагогических кадров.

ББК Ч448.2я7

На обложке:

Рисунок Натальи Дудиной

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Введение	6
Часть 1. НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИИ, ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	11
1. Теоретико-методологические основы инновационной дидактики в высшем образовании	11
<i>Задания для самодидактики</i>	38
2. Концепция и модели реверсивного обучения	39
<i>Задания для самодидактики</i>	53
Часть 2. ПРАКТИКА РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	54
3. Реверсивное обучение в проектной деятельности студентов	54
3.1. «Не надейтесь избавиться от книг!»	56
3.2. Историческая память в цифровую эпоху	65
3.3. Оборона Ленинграда: оправданны ли жертвы?	67
3.4. Проходят годы: пора простить, забыть?!	74
3.5. Языковая личность: трудный «путь к языку»	78
3.6. И. С. Тургенев в России и в Европе (к 200-летию писателя)	93
<i>Задания для самодидактики</i>	103
4. Кейс-технология в реверсивном обучении (по книге Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок»)	104
4.1. Анна Ц. Владимир Ульянов – эксцентричный эрудит или начитанный тиран?	110
4.2. Евгений Я. «Раскачивание Невской заставы: ответ на социальный запрос или жажда власти?»	113
4.3. Мария С. Петербургские годы: начало революционной работы или ее продолжение?	117
4.4. Андрей Ж. «Развитие капитализма в России» – бестселлер?	120
4.5. В. С. Общерусская политическая газета или печатный орган революционной интеллигенции?	127
<i>Задания для самодидактики</i>	132
Список библиографических ссылок	136
Список рекомендуемой литературы	142

ПРЕДИСЛОВИЕ

Принимая вызовы современности – неопределенность, сложность и разнообразие, дидактика ориентируется на проектную активность в самостоятельной творческой деятельности студентов. Им предоставляется свобода выбора проблем и способов их решения в конкретных учебных курсах, тем самым увеличивается личная ответственность каждого участника образовательного процесса. В традиционной и инновационной дидактической модели по-разному решаются задачи целеполагания, планирования, прогнозирования, а также отбора содержания и методов обучения, оценивания. Преподаватель не является единственным или почти единственным источником информации, цифровая цивилизация, жизнь, культура и образование ориентируют на овладение технологиями, радикально меняющими образ жизни, коммуникацию, учебную деятельность. Речь идет о трансформации идентичности личности студентов и преподавателей в условиях доступности Интернета и цифровых технологий как инструментов социализации, адаптации и идентификации, детерминирующих процесс развития личности. В то же время массовое распространение IT-телефонии, социальных сетей и видеосервисов в Интернете, исторических и фэнтезийных реконструкций, масштабная геймификация несут значимые педагогические риски.

Новизной предлагаемого учебно-методического пособия является реализация малоизученной и редко используемой *концепции реверсивного обучения* в высшей школе в контексте личностно-ориентированной модели образовательной парадигмы. Рассмотрены теоретико-методологические вопросы; представлены инновационные технологии в методических разработках на примере гуманитарных дисциплин при изучении курсов «Теория и практика высшего образования», «Дидактика высшей школы», «Педагогика

и психология высшей школы» (уровень магистратуры), «Педагогика высшей школы» (уровень аспирантуры). Это отражено в структуре данного учебно-методического пособия.

В первой части – теоретической – рассмотрены основы методологии, теории и практики новой образовательной парадигмы; во второй – практика реверсивного обучения в высшей школе в проектной деятельности студентов и в кейс-технологии. Последняя представлена в студенческих разработках магистрантов 1 курса обучения исторического факультета, использовавших книгу Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок» (как поддержание вековой отечественной традиции – изучение первоисточников).

Главы пособия сопровождаются вопросами для самодидактики студентов, в основном творческого, нерепродуктивного характера, а также библиографическими ссылками и списком рекомендуемой литературы.

Длительный опыт работы автора позволяет оптимистически полагать, что российское образование, включая высшее и послевузовское, может достойно отвечать на вызовы XXI в., в частности, отказаться от непродуктивности некоторых традиций и осваивать богатый опыт инноваций. Автор признателен творчески работающим студентам, принимающим и понимающим сущность происходящих социокультурных изменений, трансформаций идентичности личности студентов и преподавателей.

ВВЕДЕНИЕ

Самостоянье человека –
Залог величия его.

А. С. Пушкин

Наращение требований к результативности образовательного процесса в вузе, к достижению большей эффективности в соответствии с растущим потенциалом цифровой цивилизации, информационного общества актуализирует вопросы образовательных инноваций в теории и практике взаимодействия преподавателей и студентов. Это ориентирует на разработку инновационной дидактики в контексте динамичных социокультурных трансформаций, обусловленных феноменами Четвертой промышленной революции – Industrie 4.0. Термин предложен на Ганноверской ярмарке (2011), понимается как комплекс мер, направленных на создание «умного производства» (*smart factory*). Концепция «Индустрии 4.0» сформулирована президентом Всемирного экономического форума в Давосе Клаусом Швабом (2011). Методика разработана академией (*acatech*), имеет в основе киберфизические системы для всех производственных процессов; цифровое отображение предприятия, служащее для распределенного управления в режиме реального времени; коммуникации на базе Интернета людей, вещей, сервисов [Россия 4.0].

Исследователи прогнозируют полную автоматизацию большинства производственных процессов, следствием чего будет рост производительности труда и конкурентоспособности стран-лидеров. Ускоренная интеграция киберфизических систем исключит человека из производственных процессов, что непосредственно отразится на структуре занятости. Найти работу будет все труднее, значит, возможен социальный взрыв. Четвертая промышленная революция предоставляет возможности каждой стране двигаться в перспективном направлении развития цифрового проектирования и моделирования, разработки новых материалов, аддитивных технологий,

индустриального интернета и робототехники. (Не будем говорить о био-нано-инфо-когнитивных технологиях, ВНИС-технологиях. Это отдаленная неизбежная перспектива для практического использования в цифровом образовании.) Умному производству (*smart factory*) должно соответствовать умное образование (*smart education*).

В то же время результаты социологических исследований различных сценариев развития отечественного высшего образования не столь утешительны. В частности, П. А. Амбарова отмечает: «Большинство преподавателей и научных сотрудников вузов оказались не готовы принять этот удар и выстоять без особых личных и профессиональных потерь» [Амбарова, с. 26] и уточняет причину: «...неготовность и нежелание преподавателей работать в условиях цифровой революции, которая подрывает методическую основу высшей школы. Она делает бессмысленным использование многих форм обучения (традиционных стереотипных лекций) и вузовских регламентов (традиционных контрольных, рефератов и т. д.). Роль преподавателя как монополиста знания исчезает. Востребованными становятся тьюторы, особенно в формате онлайн-образования» [Там же, с. 27].

Оптимистически полагаем, что система российского образования, включая высшее и послевузовское, способна достойно отвечать на вызовы XXI в., отечественная дидактика имеет длительную историю традиций, но и богатый опыт инноваций. Работа по модернизации ФГОС ВО продолжается в содержательном и технологическом аспектах, что требует переосмысления возможностей обучения с использованием инновационных дидактических средств, созвучных концепции новых ФГОС ВО, ориентирующих на реальные достижения общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

Использование инновационных форм, методов, способов и средств значимо меняет позиции студентов и преподавателей. В традиционной и инновационной модели по-разному решаются задачи целеполагания, планирования, прогнозирования, а также выбора наиболее приемлемого содержания и методов обучения, включая оценивание. Произошло самое существенное для образования изменение: преподаватель уже не является единственным или почти един-

ственным источником информации, «несущим истину в последней инстанции» («сеет разумное доброе, вечное»), как правило, спрашивающий эту истину на зачетах и экзаменах, оценивающий знания студентов по критериям, ему одному известным. Зададим вопросы, которые не формулировали в теории и практике обучения: сам преподаватель обогащался ли содержательно, технологически и коммуникативно в этой традиционной модели? Могла ли быть в этом взаимодействии креативная установка психики у преподавателей и студентов? Очевидность ответов обращает нас к выявлению явных и скрытых недостатков традиционного обучения.

Веками существующая традиционная акроаматическая модель (др.-греч. *akroamatikon* – то, что может быть услышано, воспринято органом слуха) построена на изложении учебного материала преподавателем, он говорит, остальные слушают и записывают. Оправдать ее существование несложно – преподаватель был почти единственным источником необходимой информации, он знал, что и как надо усвоить студентам, он – донор, они – реципиенты. Социокультурные трансформации поставили вопрос о развитии меняющейся личности в меняющемся мире на основе ее самоактуализации как генерального направления в жизни, деятельности и общении. Значит, учебные заведения и послевузовское образование призваны решать противоречие между огромным информационным потенциалом социокультурной и образовательной среды и преобладанием традиционных форм, видов и методов учебной деятельности преподавателей и студентов.

Необходимо решительно отказаться от «передачи знаний», от доминирования объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов, проецирующих личность репродуктивного типа. Сама жизнь и профессиональная деятельность требуют креативной установки психики, своевременного развития креативности на основе использования проблемного, частично-исследовательского и исследовательского методов в обучении. Для этого должна быть готовность к восприятию нового, установка психики преподавателей и студентов на творческий поиск в образовательном процессе. Тогда – важнейший вопрос: *Как это осуществить?*

Ответ находим в *концепции реверсивного обучения* (лат. *reversus*, англ. *reverse* – обратный), изначально предполагающего изменение позиций главных субъектов образовательного процесса «преподаватель – студент» в целях развития креативной установки психики субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов на всех уровнях многоступенчатой структуры высшего образования.

Модернизируя традиционную организацию обучения на основе изменения позиций «преподаватель – студент», превращая «субъектно-объектные» в «субъектно-субъектные», можем совершенствовать качество обучения. В таком дидактическом подходе успешнее реализуются индивидуальные особенности студентов и преподавателей в целях, содержании и технологиях обучения. Используемая информация и соответствующий уровень знаний свидетельствуют о достигаемом качестве обучения, на что влияют многие личностные факторы (имеющаяся база знаний, психологические и мотивационные характеристики обучаемого и обучающего), а также их организация обучения как реверсивного по своей сути. Необходимые изменения вносятся в образовательный процесс в соответствии с динамикой цивилизационных изменений, нарастанием информационных потоков. Изменения должны быть системными и ориентированными на совершенствование и развитие образовательной деятельности студентов и преподавателей в контексте прогресса информационного общества.

Системные изменения начинаются с целеполагания, затем корректируются все компоненты дидактической системы обучения (ДСО). Фрагментарность, бессистемность, стихийность инноваций не приведут к достижению позитивных качественных результатов. Признавая ценность традиций отечественного образования, предлагаем их преемственность с инновациями [Дудина, Загоруля]. Одной из лучших отечественных традиций является приобщение к первоисточникам, к книге («чтение – лучшее учение», А. С. Пушкин). Поддерживая и развивая ее, данное методическое пособие содержит в большом количестве фрагменты первоисточников для герменевтического анализа в учебном процессе, возможности диалога

с автором и полилога в учебной аудитории. В практической части пособия представлены творческие материалы, подготовленные студентами. Особенность авторского подхода – стремление мотивировать студентов на непосредственное обращение к текстам первоисточников: исследователей, писателей, психологов и педагогов, публицистов, существенно влияющих на развитие высших психических функций личности в конкретном пространстве-времени.

Цель данного пособия состоит в содействии овладению способами и средствами («культурные орудия», согласно Л. С. Выготскому) осуществления в дидактике высшей школы концепции реверсивного обучения. Структура пособия обусловлена авторским пониманием сущности информационно насыщенного образовательного пространства, открывающего его субъектам возможность самостоятельной творческой деятельности и презентации результатов на учебном занятии. Пособие состоит из двух частей, 4 глав, где рассматриваются теоретико-методологические вопросы реверсивного обучения и его практика, реализованная в творческих работах студентов, в том числе китайских. Также предложен материал для самодидактики – задания разного уровня сложности, ориентированные на креативность студентов.

Часть 1

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИИ, ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Вопрос заключается в том, как научить...
быть готовыми к неожиданностям,
научить импровизировать в изменяющейся
обстановке, то есть, как обучить...
креативности и креативной установке психики?

А. Маслоу

Анализ социокультурных трансформаций второй половины XX – начала XXI в. позволяет выявить наличие противоречия. Его формулирует философ Г. И. Петрова: образование человека оказывается под конструирующим воздействием двух объективных факторов. «Во-первых, образование работает с тем понятием о человеке, которое сформировалось в рамках конкретного в ту или иную историческую эпоху философско-антропологического стиля мышления. Во-вторых, на это понятие оказывает влияние техническое состояние эпохи, обслуживать которое всегда призвано образование». В таком анализе можно говорить о двойственности ситуации: «образование конструирует человека, но оно само находится под влиянием конструирующих его факторов» [Петрова, с. 131]. Уточним в контексте поставленной нами проблемы – обучаемый и обучающий – как составные элементы рассматриваемой системы оказываются под двойным воздействием. Тогда возникают вопросы о воз-

возможностях самоактуализации и самореализации личности, ее «самостоятельности как самоконструирования». Насколько студент активен в своем становлении? Или «идеалы, образцы и каноны, которые исходят от стиля мышления и технического состояния конкретной эпохи, полностью его подчиняют»? При этом имеется в виду «только характер этого влияния, его сила, подчиняющая ли себе полностью институт образования и самого человека или оставляющая место для проявления его активности?» [Петрова, с. 131].

Активно протекающие изменения антрополого-педагогической реальности, связанной с меняющимся человеком в меняющемся мире, в культуре и образовании, нашли отражение в понятийно-категориальном аппарате педагогики («инновационное общество», «инновационный потенциал личности», «инновационная личность», «инновационная деятельность»). Непосредственно и опосредованно они сопряжены с инновациями в педагогическом процессе и его исследовании. При этом Э. В. Галажинский пишет: «Попытки реализации стратегии инновационного развития показали, что ожидаемое ускорение не происходит по причине отсутствия у людей готовности к инновационному поведению» [Галажинский]. Он видит решение проблемы на путях *воспитания инновационно активной личности*, относя это к одной из основных целей не только школьной системы, но и высшего, последиplomного и непрерывного образования [Там же; курсив мой. – М. Д.]. Продолжая эту мысль, говорим о личности студентов и преподавателей как носителей инновационной культуры в условиях неопределенности настоящего и будущего. Последуем психологу А. Г. Асмолову: «При описании современности через призму разных методологических оптик мы все чаще отмечаем такие ее свойства, как полифоничность, релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность, текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность» [Асмолов, 2015].

В данном контексте снова поставим под сомнение продуктивность традиционной модели, когда преподаватель был основным источником необходимой информации и «передавал» знания студентам в готовом виде, они их «получали». Об этом саркастически

писал философ второй половины XIX в. Ф. Ницше – «из уст преподавателя в уши студентов», которые могут при желании «заткнуть уши». «Часто студент, – писал он, – одновременно пишет и слушает; это моменты, когда он прикреплен к самой пуповине университета. Он может выбрать, что желает слушать, и ему незачем верить тому, что он слышит; он может заткнуть уши, когда не захочет слушать. Преподаватель же обращается к этим слушающим студентам. То, что он помимо того думает и делает, непроходимой пропастью отдалено от восприятия студентов. Часто профессор, говоря, читает. В общем, ему бы хотелось иметь как можно больше таких слушателей... Один говорящий рот и очень много слушающих ушей и вполтину меньше пишущих рук – таков внешний академический аппарат, такова пущенная в ход образовательная машина университета... И эту самостоятельность с гордостью восхваляют как “академическую свободу”» [Ницше, с. 175].

Эта модель оправдывала себя в контексте социокультурного хронотопа и соответствующего ему образования в условиях недостаточности источников информации, книг, учебников, пособий, ограниченного доступа к ним во времени и пространстве. Доминирование этой модели, в которой преподаватель-донор «передавал знания», а студенты-реципиенты их «получали» в готовом виде, существенно ограничивало возможности самостоятельной работы студентов, тем более творческой. В настоящее время изобилие источников информации, возможность неограниченного в пространстве-времени постоянного доступа к ним делает реальным превращение студентов из пассивных потребителей необходимых знаний, «из уст преподавателя», в деятельных субъектов познания и достижения желаемого уровня образования. Так возможно достижение большей результативности в овладении знаниями и компетентном их использовании.

Проблемное поле организации реверсивного обучения ориентирует на сравнение и анализ достоинств и недостатков традиционной и инновационной моделей, выявление их дидактического потенциала и педагогических рисков в ценностном, потребностно-мотивационном, деятельностном, коммуникативном и рефлексивном

аспектах. Поиск и использование студентами самостоятельно найденной информации и приобретенных знаний требуют умений представить их в учебной аудитории, позиционировать себя в качестве источника информации. В целом речь идет о теоретической разработке и практическом использовании альтернативной традиционной организации обучения – реверсивном обучении.

Далее логично остановиться на ключевом для теории и практики обучения, для дидактики и частных методик понятии «социальная ситуация развития», введенном Л. С. Выготским. Психолог, исследуя динамику возрастного развития личности, считал «начальным и существенным» понимание отношений между личностью и окружающей социальной средой «на каждой возрастной ступени как подвижных». При этом предостерегал от ошибки, когда «среда рассматривается как нечто внешнее, как обстановка развития». Видел в ней источник развития: складывается «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение» [Выготский, т. 4, с. 258]. Сугубо индивидуальная для каждого человека любого возраста социальная ситуация развития определяет «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [Там же, с. 258–259].

Для современной социальной ситуации развития личности и общества характерно нарастание, кроме всего прочего, медиа-событий и средств информации как источников развития потребностей и мотивов, интеллекта и чувств, деятельности и общения, мышления и речи, восприятия и воображения, репродуктивности и креативности. Высшее образование как цель, процесс и результат обучения многогранно, его качество в значительной степени определяет успешность обучения и предстоящую профессиональную деятельность выпускников многоступенчатой высшей школы (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура). *Какие значимые изменения необходимы и возможны в системе «преподаватель – студент», чтобы обучающиеся на всех уровнях стали*

основополагающими субъектами образования? Какими компетенциями должны овладеть?

При определении понятия «компетенция» будем исходить из ее понимания как *базовой характеристики личности, способной и готовой* к эффективному выполнению деятельности (Boyatzis, 1982; Дж. Равен, 2002; курсив мой. – М. Д.). Итоговая государственная аттестация (государственная комиссия внутренних и внешних экспертов, а также представителя работодателей) призвана выявить совокупные результаты обучения и освоения студентом (уже выпускником) тех компетенций, которые реализовывались в соответствии с учебным планом. Сказанное приводит к постановке вопроса о том, что названные компетенции предполагают результаты работы специалиста при решении задач профессиональной деятельности в будущем. Значит, следует ориентироваться на модель «компетенций будущего» в прагматичном подходе к стратегии саморазвития.

Рассмотрим компетенции, объединенные в кластеры [Безручко и др.].

Взаимодействие и сотрудничество с другими людьми: при написании деловых писем и в публичных выступлениях; критическое мышление для конкретного решения проблем связано с умением корректно оценивать и анализировать факты и утверждения, чтобы принимать ответственное решение; обучаемость и открытость новому опыту.

Инновационность, ориентированная на креативность, предполагает обоснованную смелость и готовность к творческому эксперименту, возможно, к допущению ошибок.

Цифровые компетенции, необходимые для программирования, связаны с использованием новых технологий, робототехники, виртуальной реальности.

Осознанность и управление собой – своим вниманием, нахождением смысла в работе и в жизни, жизнестойкость, умение строить собственные планы и понимать самого себя.

Междисциплинарное и межкультурное взаимодействие связано с реалиями межкультурного общения, открывающего процесс

познания специфического о конкретной культуре и общего (толерантность, эмпатия, знание общекультурных универсалий) на основе открытости к принятию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий, исполнению принятых норм этикета в процессе коммуникации.

Управление людьми, проектами, процессами и ресурсами связано с разработкой целостных моделей управления проектами в организациях, интегрирующих различные уровни управления от стратегии до проектов и контрактов (портфель, программа, проект, контракт).

Этичность и социальная ответственность основаны на многообразии используемых форм для достижения общественно значимых целей в ответственном поведении, использовании прав и обязанностей отвечать за свои поступки и действия.

Ориентация на достижение результата связана со способностью и готовностью ставить на основе достигнутого амбициозные цели, соотносить ориентацию на успех и на избежание неудач, умение эффективно корректировать процесс.

Названные кластеры компетенций ориентируют в поиске стратегических изменений в системе образования и воспитания, конкретно на развитие универсальных способностей и качеств личности, позволяющих адаптироваться и идентифицироваться в динамично меняющейся среде. Оставляя в стороне проблему формирования в вузе собственных фондов оценочных средств (ФОС) по всем учебным дисциплинам, отметим, что преподаватель принимает введенные администрацией организационные процедуры, имея свой инструментарий и разрабатывая содержание контрольных мер, традиционно предъявляет требования к достигнутому уровню знаний, реже к умениям, еще реже к их творческому применению. Современные студенты имеют реальную возможность быть информированными о качестве приобретенных знаний, об овладении компетенциями на протяжении всех лет обучения и таким образом адекватно рефлексировать собственную траекторию общекультурного, профессионального и личностного роста, оценивать себя как конкурентоспособного специалиста. Так реализуется главная идея

современного высшего образования как непрерывного, когда на протяжении всех лет обучения студент не пассивный потребитель необходимой информации, а деятельный субъект своего образования, который благодаря профессиональной компетентной поддержке преподавателей уверенно приходит к достижению большей результативности в ситуации личного успеха. Это требует решительного отказа от традиционной акроаматической модели, сосредоточенной на «получении» знаний – «из уст преподавателя в уши студента».

Динамика профессиональных установок студентов разных уровней образования, согласно нашим исследованиям, становится все более очевидной. Так, большинство студентов разделяют мнение о том, что современное образование значительно отличается от предшествующих времен в решении вопросов целеполагания, содержания и технологий обучения (Зачем обучать и обучаться? Чему обучать и обучаться? Как обучать и обучаться?). Последнее, но не по значимости, включает и проблему оценивания – критерии оценивания, кто оценивает результаты обучения, какова роль самого обучаемого, необходима и возможна ли его самооценка? На протяжении веков ответы на эти вопросы были однозначными. У кого-то из преподавателей и студентов остаются доводы в защиту традиционной модели. Полагаем, что нет понимания сущности стремительно нарастающих, динамичных социокультурных трансформаций или нет веры в студентов как способных к самостоятельной творческой деятельности.

Образование должно «забегать вперед», прогнозировать будущее в системе отношений «преподаватель – студент»? Чтобы идти вперед, полезно осмыслить пройденный путь. Это были эволюционные процессы в профессиональной педагогической деятельности: от совместно-взаимодействующей к совместно-индивидуальной, от совместно-последовательной к совместно-творческой деятельности. Согласно выводам профессора Бингхэмтонского университета, Нью-Йорк, США, Б.-М. Басса, это были «века генералистов», «ремесленников», «специалистов и малоквалифицированных рабочих», «командной работы и самопомощи» [Bass]. Применяя этот вывод к анализу педагогической деятельности и трансформации

профессионала-педагога, видим эволюцию от простейшего взаимодействия с теми, кого обучал, к специализации (в том числе узкой). Профессия становилась массовой, серийной. С распространением информационно-коммуникационных технологий, доступности знаний успешнее реализуется *совместно-разделенная творческая деятельность* тех, кто учит и кто учится. Это непосредственно отражается на целях, сущности, содержании и технологиях педагогической деятельности.

Необходимо развести понятия «информация» и «знание», подчеркнуть их нетождество, хотя в повседневности они часто употребляются как тождественные. Сразу скажем о главном отличии: информацию можно передать, знание же – освоить, сделать своим. *Информация* – это семиотическая, знаковая система, вбирающая знаки языка, тексты, письменные или устные, формулы, графики и таблицы. *Знание* – это форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Информация, воспринятая каждым субъектом индивидуально, определенным образом осваивается, становится знанием, адекватно или неадекватно отражается в сознании, всегда имеет субъективный образ и смысл получаемой информации. Можно говорить о том, что информация существует объективно, знание же субъективно, имеет личностный смысл и значение воспринимаемой информации для каждого конкретного субъекта. Так, одна и та же информация в обучении имеет разный смысл для учащихся и студентов, иногда противоположный по своему значению. Следовательно, смысл информации, исходящий от преподавателя и знаний, которыми он владеет, не становится автоматически, механически знаниями обучаемых. И только использование знаний в диалоге с преподавателем и полилоге с другими обучаемыми, применение в практическом действии, тем более творческом, позволяет адекватно оценивать, насколько компетентно была воспринята учебная информация. В речи и поведенческих паттернах отражается личностный смысл полученной информации и освоенных знаний, которые становятся ценностно-смысловыми ориентирами в дальнейшей деятельности и общении. Обладание знанием означает для субъекта процесс познания,

результатом которого является образ реальности, существующий в форме понятий и представлений, что позволяет пользоваться имеющейся информацией. Знания используются осознанно (логически выверенно) или бессознательно при выработке новых суждений и принятии определенных решений.

Если вернуться к традиционной модели, использующей объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы на всех уровнях обучения, то прогнозируемым результатом являются формальные знания, ориентированные на сдачу зачетов и экзаменов. О творческом их применении можно говорить только «вопреки», а не «благодаря» педагогическому процессу. К. Роджерс назвал это «бессмысленным» обучением и предлагал технологию психолого-педагогической фасилитации (англ. *facilitate* – помогать, облегчать, содействовать) для достижения «осмысленного» обучения [Роджерс, 1969]. Психотерапевтической практикой автор подтвердил необходимость основных принципов фасилитации, реализация которых создает поддержку каждому: искренность, правдивость в отношениях; принятие каждого таким, какой он есть; свобода как необходимое условие отношений [Роджерс, 1994, с. 75–80].

В случае овладения компетенциями для теоретического осмысления информации, ее использования в практическом действии происходит осознание студентом полученной информации и движение к собственной мысли, поступку. Значит, в основе такого перехода лежит деятельность сознания индивидуума, перерабатывающего информацию, поступающую извне, ее интериоризация субъектом познания. И тогда результатом становится осмысленное знание, приобретенное собственными усилиями, поэтому не следует говорить о «передаче» («подаче») преподавателем знаний студентам.

Вряд ли кто не согласится с утверждением, что развитию «умного производства» (*smart factory*) предшествует «умное образование» (*smart education*), предполагающее не столько репродуктивную деятельность студентов, сколько креативную, созидательную. Она необходима и достижима в реальном времени коммуникации на базе медиаобразования, использования интернет-сервисов. Педагоги признают сильное влияние на обучаемых разного возраста

информационных источников: визуальных (печать, фотография, компьютерная графика), аудиальных (звукозапись, радио) и аудиовизуальных (кинематограф, телевидение, видео, Интернет). Они широко распространены и привлекательны с ранних детских лет, информативны, мгновенно реагируют на различные явления, события и факты. Мультимедийность – текстовый контент, фото-, видео- и аудиосредства значительно расширяют коммуникационное пространство, в котором появляется много друзей и единомышленников. Особенно информационно-коммуникативные технологии влияют на структуру деятельности в офлайне и онлайн. Это признаки новой социальной ситуации развития современного ребенка, подростка, девушки, юноши и взрослого человека, что следует отнести к педагогическому потенциалу медиаобразования и его средств.

В этом проблемном поле интегрируются разные направления исследований, но особый интерес для педагогики и медиаобразования представляют вопросы теории и практики образования в условиях неопределенности, сложности и разнообразия. В данном контексте информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), в первую очередь Интернет, следует рассматривать не просто как технологии, но как среду, которая выступает источником развития. Это инновационный культурный феномен, порождающий новые формы деятельности, культурные практики, события и значения смыслов. Все более очевидны достоинства медиаобразования, но и неизбежные риски негативного воздействия на личность в возможных манипулятивных приемах формирования зависимости от чужого мнения. Эта искусственная среда, созданная человеком, является источником развития сознательных и бессознательных слоев психики. Обсуждая вопросы о психологических орудиях и механизмах опосредствования, Л. С. Выготский писал о стимулах-средствах, первоначально «повернутых вовне», к партнеру, а затем «оборачивающихся на себя». Так «культурные орудия» становятся средством управления собственными психическими процессами, способствующими интериоризации – «вращиванию» стимул-средства внутрь. Психическая функция начинает опосредствоваться изнутри, и таким образом отпадает необходимость во внешнем

(по отношению к данному человеку) стимуле-средстве. Идея интериоризации отражает закономерность формирования человеческой психики, не только в отдельных функциях, но и всей личности человека в целом.

Л. С. Выготский писал: «Культура ничего не создает, она только видоизменяет природные данные в соответствии с целями человека» [Выготский, т. 3, с. 147]. «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения» [Там же, с. 146]. Приведенные методологические положения убеждают, что в настоящее и будущее время несостоятельна «передача» преподавателем знаний студентам, так как она не способствует развитию креативной установки личности, овладению способами креативной деятельности. Важно понимать, что самому преподавателю необходимо иметь креативную установку психики. Приведем в защиту этого тезиса слова Л. С. Выготского: «Л. Н. Толстой, глубочайший знаток природы слова и его значения, ярче и резче других осознал невозможность прямой и простой передачи понятия от учителя к ученику, механического значения перенесения слова из одной головы в другую с помощью других слов, невозможность, на которую он натолкнулся в своей педагогической деятельности. Обучая детей литературному языку с помощью перевода детских слов на язык сказок и с языка сказок на высшую ступень, Толстой пришел к выводу, что нельзя насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить учеников против их воли литературному языку, как выучивают французскому» [Выготский, т. 2, с. 189].

Сказанное убеждает в ценности компетентностного и деятельностного подходов в высшем образовании, ориентирующих на развитие метапрофессиональных качеств личности студентов. Уместно сказать о нарастающей *профессиологической некомпетентности* учителей и преподавателей как следствия ошибок в профессио-

нальном самоопределении – неумение педагогов «принимать решения в ситуациях, характеризующихся амбивалентными потребностями будущего» (Э. Э Сыманюк), профессиональный педагогический маргинализм (С. А. Минюрова). Одна из причин профессиональной некомпетентности обнаруживается в маловариативном стартовом профессиональном образовании. На «входе» абитуриент делает выбор специальности и направления подготовки. Внутри образовательной системы студенты находят стандартизированное «только это и только так», что непосредственно отражается на процессе и результатах освоения учебной программы, овладения компетенциями. Отсюда недовольство современных работодателей качеством подготовки профессионала-выпускника, не соответствующей профессиональной деятельности, потребностям производства и обновляющимся технологиям. В высшем образовании кое-что компенсируется насыщением учебных планов дисциплинами по выбору (в рамках определенной специальности, конкретного направления подготовки).

Мир профессий усложняется, термин «профессия» утрачивает привычное значение. В условиях стремительной динамики усиливается потребность человека в актуализации своей профессиональной идентичности, следовательно, в непрерывном профессиональном образовании и самообразовании. *Заменит ли самообразование формальное и неформальное образование? Как реализуется в нем система «преподаватель – студент»?*

В данном контексте обозначим актуальность современной и особенной будущей формы – онлайн-обучения, которая уже успешно реализуется некоторыми преподавателями. Заметим, что у них добавляются профессиональные компетенции, пока мало исследуемые в педагогике и психологии. В то же время можно говорить о таких способностях, как готовность работать на камеру, удерживая и переключая внимание аудитории в виртуальном пространстве без личного контакта; способность владеть невербальными средствами коммуникации и особенно вербальными, значит, наличие хорошей дикции и ораторских навыков, чтобы увлекать своим изложением информации без личного контакта, заинтересовывать

аудиторию; готовность эффективно поддерживать незримый контакт, вовлекая в активный процесс познания излагаемой информации, ориентированной на развитие сознания студентов с разным уровнем внимания и восприятия, мышления и владения понятиями. Отсюда вопросы преподавателя и активизация вопросов слушателей, виртуальный диалог. Сказанное требует от преподавателя знания о психологических особенностях возраста студентов, гендерном и возрастном составе, возможно, о мотивах и потребностях в изучении данного курса. Что касается использования дидактических средств, то их выбор из «энциклопедии образовательных технологий» (Г. К. Селевко) открывает возможность творческого позиционирования преподавателя и студентов в самостоятельной работе [Корпоративная культура...; Селевко; Фоминых].

Методологические основы реализации системы «преподаватель – студент» в современном высшем образовании ориентируют на переосмысление целей педагогического образования рефлексией динамики смысла и назначения современной и будущей педагогической деятельности, интегрированной в демократизирующееся и гуманизирующееся пространство жизни. Социокультурные трансформации, стремительное распространение инноваций, виртуальной реальности («сети», дистанционное обучение, образовательные платформы, мобильные приложения, инфографика и пр.) расширяют контекст транспрофессионализма. Значит, требуется коррекция целей сохранения идентичности и развития ассертивной личности в педагогической профессии в контексте культурной и социальной среды перехода к Industrie 4.0. Очевидной становится необходимость изменения позиций «преподаватель – студент» в социокультурной среде образования, реализующего преимущества цифровой цивилизации, но и предвидения педагогических рисков. И то и другое связано с готовностью к изменениям (открытость к инновациям, постоянный профессиональный рост, приверженность изменениям), к свободному социальному взаимодействию (демократический стиль руководства, возможность открыто высказывать мнения, активно участвовать в эволюционном образовательном процессе).

Многомерность характеристик процесса и результата движения от достигнутого к достигаемому в поступательном развитии личности ориентирует на осознанное достижение высокого уровня. В таком случае последовательно и продуктивно творчески реализуется потенциал личности, включая профессиональный (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Э. Э. Сыманюк и др.). И все же, несмотря на значимость, профессиональное в человеке частично и зависит от его целостного представления о себе. В целом речь идет об изменяющейся личности в изменяющемся мире, движении «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов).

Если конкретно, о педагоге, то определяющим является индивидуальный смысл педагогических действий профессионала (придает смысл миру и себе в нем). Педагогический профессионализм свидетельствует о связи поведенческих смыслов со смыслом жизни, жизненными планами, стилем жизни, ее целью. Смысл жизни определяется решением фундаментальных для каждого человека проблем, одна из которых – профессиональное самоопределение. Выходя за пределы обыденного сознания, профессионал-педагог приобретает собственный уникальный стиль жизни, осуществления себя в профессии. В противном случае, и это не столь редкое явление, утрата смысла жизни – смыслоутрата становится общественной и индивидуальной проблемой (А. Адлер, К. Юнг; «экзистенциальный вакуум», «ноогенный невроз», В. Франкл). Согласно В. Франклу, возможные пути позволяют осмыслить свою жизнь в категориях трех групп ценностей: «созидательные ценности», «реализуются в продуктивных творческих действиях»; «ценности переживания», проявляются в нашей чувствительности к явлениям окружающего мира; «ценности отношения» человека к «факторам, ограничивающим его жизнь» [Франкл, с. 173–174].

В данном контексте поиск ответов на поставленные нами вопросы приводит к осмыслению произошедших социокультурных трансформаций и тех, которые будут происходить, требуя переосмысления меняющихся позиций учителя и ученика, преподавателя и студента. Согласно педагогическим исследованиям, они состав-

ляют систему, в основе которой лежит взаимодействие названных субъектов (Н. А. Барская, 2008; В. С. Безрукова, 1996; Е. В. Хохлова, 2011; А. В. Худякова, 2015; А. П. Шмакова, 2005).

Система «учитель – ученик», «преподаватель – студент» предполагает совокупность взаимосвязанных структурных элементов в их целостности и устойчивости. Это позволяет выделить необходимые свойства: целостность взаимосвязанных частей; качественное определение каждой части; постоянное взаимодействие частей; развитие каждой части в соответствии с определенными закономерностями; потеря одной части ведет к исчезновению всей системы (Е. Б. Агошкова, 1998; Н. А. Барская, 2008; Л. А. Ларионова, Т. А. Жданко, 2014; Н. Б. Овчаров, 2007; О. А. Пустовая, Е. А. Пустовой, С. Ю. Чуйкова, 2014; В. В. Спивакова, 2008; Е. В. Хохлова, 2011; Е. А. Чиркина, С. Л. Копотев, 2012; А. П. Шмакова, 2005; М. Р. Юлдашева, 2012). Системы могут быть открытыми и закрытыми. Испытывая влияние внешней среды, в нашем случае личности преподавателя и студента детерминированы свойствами образовательной среды и составляют единство, определенную целостность.

Особенность системы «учитель – ученик», «преподаватель – студент» как психолого-педагогической состоит в значимости влияния среды, включающей субъекты, процессы и действия, поведение и воздействие каждого на всех и систему в целом. Неразрывная связь со средой определяет динамику и характер единства и целостности, ее устойчивость (стремление к самосохранению) на основе саморазвития. Поэтому динамика целей, сущности, содержания и технологий рассматриваемой нами системы неизбежно является откликом на социокультурные трансформации общества и личности в единстве преподавания и учения, их совокупности и способности к изменениям. В данном контексте встает вопрос о гомеостазе (др.-греч. одинаковый, неподвижный), когда в целях сохранения, достижения постоянства, динамического равновесия, с одной стороны, необходимо сохранять свойства стабильности, с другой – прогнозировать результат функционирования, оценивать риски и потенциал действия системы, значит, проектировать, моделировать дальнейшее развитие, предупреждать возможную стагнацию.

Если система «учитель – ученик», «преподаватель – студент» открыта к изменениям, т. е. признает значимость динамического взаимодействия со средой и привлекает его источники, в данном случае, тех, кто обучает и кого обучает, используя его ресурсный потенциал, анализирует возможные риски, то она преобразуется и оказывает обратное благоприятное влияние на общество. В случае закрытости, игнорирования внешних воздействий меняющейся среды система сохраняет постоянство своего внутреннего состояния, поэтому непредсказуема по результатам и, возможно, приходит к тому, чего не ожидали.

Сказанное актуализирует осмысление и реализацию культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, понимания сущности среды как источника психического развития с ранних лет. Принимая тезис о том, что «человек есть существо социальное», мы должны рассматривать те социально-культурные условия, которые влияют на него, «глубоко трансформируют его, развивая целый ряд новых форм и приемов его поведения». При этом «речь занимает командные высоты, становится наиболее употребляемым культурным приемом, обогащает и стимулирует мышление, и психика ребенка перестраивается, приобретает новую структуру» [Выготский, Лурия, с. 196]. Так писал А. Р. Лурия и призывал к внимательному изучению особенностей, которые «составляют специфическую задачу психологической науки» [Там же, с. 204]. Это ориентирует теорию и практику образования на осмысление культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского и А. Р. Лурии. В частности, необходим акцент на понимании сущности меняющейся среды как источника психического развития личности в любом возрасте.

Постановка проблемы требует выявления не только преимуществ современного образования, но и педагогических рисков, имеющегося потенциала и трудностей интериоризации феноменов современной динамично развивающейся культуры. Они видимо и слышимо отражаются в речи современных учащихся, студентов университета, особенно явно проступают в мозаичном мышле-

нии, фрагментарном, рассеянном внимании, в неспособности концентрироваться на одном предмете. Это *клиповое мышление*, характерное для современной культуры и образования, что, несомненно, осложняет приобретение умения анализировать, выявлять причинно-следственные связи. Расширяющийся объем знаний при поверхностном понимании сути предмета затрудняет овладение понятиями, негативно отражается на развитии сознания, когнитивных и аффективных функций, деятельности, вербального и невербального общения, в целом смысловой организации мира и рефлексии себя в нем. Однако заметим, что есть и достоинства клипового мышления. Пойдем от принятия термина «клип» (англ. *clip*), понимаемого как фрагмент текста, отрывок из произведения любого жанра, который предполагает восприятие человеком коротких, отрывочных, ярких образов, текстовых посланий, видеоклипов, сопровождаемых голосом диктора, музыкой, усиливающих восприятие человека.

Полученная таким образом информация по-разному воспринимается индивидом и группой. Все зависит от того, насколько активен обучаемый, как воспринимает информацию и интериоризирует в качестве знаний в разных видах образования – формальном, неформальном и информальном. Источников информации становится все больше, возможно, учителя и преподаватели вузов многими не владеют, а учащиеся и студенты способны обогатить познавательный процесс. Это было немыслимо в классическом образовании, где явно не хватало книг и учебников. Единственный источник – учитель, профессор, поэтому «перед ним смиренно преклоняли колени». Многолетнее исследование автора данного пособия подтверждает, что этого восторженного обращения теперь не знают ни школьники, ни студенты, тем более, кем сказано, кому адресовано. Можем отнести этот факт к печальным результатам современного образования, его воспитательной функции? Есть ли реальная возможность пробуждения благоговеющего, благодарственного отношения учеников и студентов к учителю, преподавателю на протяжении многих лет обучения? Или социокультурные трансформации кардинально изменили сущность и функции, цели и результаты образования, соответственно, и отношение к учителю («училка»),

преподавателю («препод») вуза? То, что такие изменения произошли, вряд ли можно оспорить (они укоренились в речи), поэтому, полагаем, надо понять их суть и последствия.

Возвращаясь к критике традиционной, акроаматической модели философом Ф. Ницше (см. выше), остановим внимание на его ключевых мыслях: «студент прикреплен к самой пуповине университета»; «может выбрать, что желает слушать, и ему незачем верить тому, что он слышит»; «может заткнуть уши, когда не захочет слушать». Преподаватель говорит, думает и делает, и это «непроходимой пропастью отдалено от восприятия студентов». Преподавателю бы «хотелось иметь как можно больше таких слушателей»? [Ницше, с. 175]. Заметим, что это рассуждения великого философа «о будущности образовательных учреждений», который поставил важнейший вопрос – об истинной «академической свободе».

Проходят десятилетия, и трансляция знаний, акроаматическая модель все больше свидетельствует о своей несостоятельности, актуализируя необходимость трансформации отношений «преподаватель – студент».

Следуя генезису высшего образования, скажем о сокрушительной критике акроаматической модели философами постмодернизма, в частности, Жаном Франсуа Лиотаром. В книге «Состояние постмодернизма» он уделил внимание образованию, протекающему в информационном обществе, радикально изменившем роль знаний и субъектов образовательного процесса. Главный акцент поставил на том, что знание – не столько результат познавательной деятельности, сколько «форма информационного товара, необходимого для производительной мощи, оно является и будет являться важнейшей, может быть, самой значительной ставкой в мировом соперничестве за власть» [Лиотар, с. 20].

Меняются образы преподавателя и студента. Согласно Лиотару, «эра профессора» закончилась, а студенты воспроизводят профессиональную интеллигенцию, связаны с технической интеллигенцией, спасаются от безработицы. Изменилась роль знаний, их ценностное значение: «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет по-

требляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих случаях – чтобы быть обмененным. Оно перестает быть самоцелью, теряет свою “потребительскую стоимость”» [Лиотар, с. 18]. Более того: «Упор на результативность знания звонит отходную по зре профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания или чем междисциплинарная группа в деле разработки новых технических приемов или новых игр» [Там же, с. 129]. Заметим, что четверть опрошенных нами аспирантов частично согласны с автором этого обобщения (подробнее скажем ниже).

Продолжая размышления о несостоятельности традиционной модели в современном высшем образовании, о том, что «профессор умер», по нему звонит колокол, сформулируем вопрос: *Кто займет место профессора?* Отвечая на поставленный вопрос, согласимся с тезисом о смене миссии образования: в прошлом – трансляция знаний (ЗУНы – знания, умения, навыки), в настоящее и будущее время – использование информационных потоков как возможность изменения мотивов, потребностей, действий и смыслов в образовании и в жизни. В целом речь идет о личности не репродуктивного типа, обученной на готовом знании (из уст преподавателя в уши студента) и воспроизводящей его, а о меняющейся личности в меняющемся мире. Задача состоит в том, чтобы учить быть готовыми к неожиданностям, учить умению импровизировать в изменяющейся ситуации, значит, обучать креативности, начинать с креативной установки психики студента и преподавателя. Мир меняется, и человек меняется под влиянием творческих идей и действий креативных людей. Согласно закону РФ «Об образовании», данное ключевое понятие определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» (Закон РФ «Об образовании»). Это ориентирует на развитие психолого-педагогической рефлексии студентов и преподавателей, осмысление ценности знаний и компетенций в контексте традиций и инноваций. Тогда меняется понимание «качества образования», оно рассматривается как совокупность показателей различных аспектов учебной деятельности образова-

тельного учреждения, создающего условия для успешной социализации и идентификации личности, ее профессионализации. Ясно, что при изменении смысла, процесса и результатов образования в постоянном движении находятся содержание образования, технологии (формы и методы, способы и приемы), материально-техническая база и кадровый состав образовательного учреждения.

Исходя из такого понимания качества образования, согласимся с утверждением, что в широком и противоречивом информационном пространстве, в компьютеризированном обществе не стоит говорить о «смерти профессора», он играет важную роль, которую вряд ли осуществит компьютер, хотя во многом ему поможет и его заменит. Об этом пишет П. Роберте, вступая в спор с Лиотаром. Речь идет о «смерти профессора» гегелевской модели университета и гегелевском образе профессора, знающего Истину и путь к ней, о принципиальной смене образов студента и профессора. В обозримом будущем профессор призван ориентировать в процессе понимания, содействовать его развитию в процессе поиска информации, критического к ней отношения, способности студента избирать, выбирать, интерпретировать, принимать и подвергать критике, соглашаться или доказательно опровергать, имея свободу и ответственность как личностные и социальные свойства [см.: Корпоративная культура..., с. 96].

Следовательно, востребован новый образ профессора, способного охватить широту и глубину информации, порождающие новое видение, иные точки зрения, в том числе и на традицию. От иной стоит решительно отказаться (оценивает только профессор, нужна и самооценка студента), другую преобразовать, учить видеть проблемы, анализировать с разных позиций (апологета и критика, достоинств и недостатков, возможностей и рисков), решая одну проблему, обнаруживать другие в динамично меняющемся мире и меняющейся личности, преодолевающей «культуру полезности» для освоения «культуры достоинства». Такой профессор не ставит цели сообщать сумму предметных знаний, он мотивирует на их поиск, побуждает к раскрытию собственного творческого потенциала каждого студента для достижения ситуации успеха в познании

и в жизни. Полагаем, уместно вспомнить методолога развивающего обучения Л. С. Выготского, еще в 30-е гг. XX в. убедительно показавшего несостоятельность обучения, которое «плетется в хвосте развития», а должно «забегать вперед». Это перспективная мысль о зонах «актуального» и «ближайшего» развития каждого обучаемого, гениальная проекция для настоящего и будущего времени, соединяющая образование и воспитание в целях демократизации и гуманизации личности и общества. Ограниченность экзистенциального выбора в детстве, отрочестве и юности ведет к закрытости личности; медленно, но верно происходит сужение внутреннего мира растущего человека, усиливается закрытость к будущему. Чтобы этого не случилось, нужен компетентный в психологии и педагогике профессионал на всех уровнях образования. И критерий для него образно описан Л. С. Выготским: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?» [Выготский, т. 2, с. 246–247].

Яркое подтверждение сказанному Л. С. Выготским находим в опыте работы многих выдающихся педагогов, более всего в свободе учения, педагогике ненасилия над личностью Л. Н. Толстого. По нашей оценке, он дал мастер-класс всем педагогам в своей большой и очень убедительной статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?». Автор признается, что ученики в созданной им для крестьянских детей школе, работая несколько часов, не чувствовали «ни голода, ни усталости, и еще рассердились на меня, когда я перестал писать; взялись сами писать попеременкам, но скоро бросили; дело не пошло» [Толстой, 1983, т. 15, с. 14]. Обратим внимание на заключительную мысль великого писателя и педагога: «Мне и страшно и радостно было, как искателю клада, который бы увидел цвет папоротника: радостно мне было потому, что вдруг, совершенно

неожиданно, открылся мне тот философский камень, которого я тщетно искал два года, – искусство учить выражению мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новые требования, целый мир желаний, несоответственный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество» [Толстой, 1983, т. 15, с. 14–15].

И если у великого педагога Л. Н. Толстого источником вдохновения была свобода учения, рожденная интуицией, то современный учитель и профессор имеют «путеводную нить», теоретико-методологическое обоснование, – культурно-историческую теорию развития высших психических функций Л. С. Выготского, его концепцию развивающего обучения, применяемую в современном образовании на всех уровнях и во всех видах. Взяв на себя задачу «распутать сложный узел», Л. С. Выготский блестяще ее решил, обосновав концепцию развивающего обучения. Вывод строился на сформулированном им общем генетическом законе культурного развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» [Выготский, т. 3, с. 145]. Эти положения открыли широкий горизонт психолого-педагогических исследований проблемы «понять и помочь», «как сделать» (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Г. Н. Кудринская, З. Н. Новлянская и др.). Не останавливаясь подробно, скажем об огромном дидактическом арсенале инновационных технологий, ориентированных на возможность двигаться из зоны актуального развития в зону ближайшего развития каждого обучаемого на всех ступенях образования.

При этом полагаем, что продуктивно анализировать сущность социокультурных трансформаций и их влияние на образование, следуя дискурсу А. Г. Асмолова. Он увидел еще в середине 1990-х гг., что кризис общества «заслонил кризис образования именно потому,

что в культуре полезности образование отлучено от социальной программы развития общества. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить» [Асмолов, 1996, с. 589–590]. С годами кризис становился очевиднее в феномене «образования без воспитания», по определению философа И. А. Ильина. «Образование без воспитания, – писал И. А. Ильин, – не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и безхарактерный, – и начинает злоупотреблять... формальная “образованность” вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [Ильин, с. 219]. Настоящее время это убедительно подтверждает – многие, получившие среднее и средне-специальное, высшее образование, безнравственные и бездуховные, злоупотребляют знаниями и компетенциями. Так проблема культурной идентичности стала следствием «непройденного пути: от культуры полезности – к культуре достоинства», согласно А. Г. Асмолову. Разделяя его диагноз, подчеркнем, что образование и культура предметны и инструментальны, с их помощью новое поколение осваивает традиционные и инновационные способы жизнедеятельности.

Пространство современного образования стремительно расширяется, наполняется различными образцами культуры, но все более становятся очевидными трудности в овладении смысложизненными установками, системой ценностей, ориентирующих в выборе собственной Я-концепции на основе культурной идентичности в соответствии с индивидуальными способностями, возможностями и потребностями. «До тех пор, – предостерегает А. Г. Асмолов, – пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней... образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций. Иное дело культура, ориентированная на отношения

достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет... И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории» [Асмолов, 1996, с. 589]. Если не только обученные, но и воспитанные в этике человеческого достоинства деятели культуры и образования, педагоги и родители смогут оценить стремительно меняющуюся ситуацию, то найдут «путеводную нить» и ее теоретико-методологическое основание.

Чтобы образование без воспитания не стало опасным для человека (образованного, но не воспитанного) и общества, для страны и мира в целом, надо проделать путь «от культуры полезности к культуре достоинства». Полагаем, что это возможно в этике человеческого достоинства, ориентированного на развитие с детских лет критически рефлексивного мышления, избирательного отношения к внешним воздействиям и влияниям оценочных суждений других людей, чтобы каждый самостоятельно и ответственно управлял собственным ассертивным поведением. Это реально, если предоставляется возможность свободного самостоятельного выбора цели, идеала, норм и ценностей, содействующих укреплению уверенности в себе [Дудина, 2002; 2015; 2017а].

В данном контексте обращаемся к практике «забота о себе», известной с античности, свидетельствующей об активности человека, реализующего свой антропологический и образовательный потенциал. «Забота о себе» как образовательная практика связана с именами Сократа и Платона, разрабатывалась Ф. Ницше, лежит в основе учения об образовании как способе человеческого бытия М. Шелера, объяснения проблемы *Dasein* в философской антропологии М. Хайдеггера. Методологический потенциал «заботы о себе» рассматривался в восхождении человека к его всеобщей сущности – в Логосе-Разуме, который задавал параметры развития человека. Это классическая традиция в философии и педагогике, получившая дальнейшее осмысление в формуле «Я мыслю, я суще-

ствую» Рене Декарта, в «чистом разуме» И. Канта, в Абсолютной Идее Г.-В. Гегеля, рациональной конструкции человека К. Маркса. Например, Гегель писал: «Образование – это восхождение человека к его сущностным основам, чтобы всеобщий дух получил в нем свое осуществление» [Гегель, с. 39].

Рациональное видение поставило пределы развития личности, что было подвергнуто критике в философской антропологии конца XIX – начала XX в. и осознано педагогикой, образованием. Освободившись от границ и пределов рациональности, человек обрел свободу в собственном созидании, с чем связан «кризис личностной идентичности». С развитием информационного общества эти проблемы стали актуализироваться, в «пространстве информационных потоков» пришла свобода мобильности, самостоятельность в самоопределении, что несовместимо с рациональной конструкцией человека. Информационная среда породила «сетевую структуру», «новую индивидуальность», «полную индивидуализацию поведения» (М. Кастельс). Приоритет свободы человека, возможность свободного самосозидания не допускает жесткого детерминизма. Анализ вопросов парадигмы «заботы о себе» М. Фуко в «критической онтологии нас самих» привел к утверждению, что история субъекта убеждает в собственной причинности человека, который сам себя учреждает, используя соответствующие той или иной культуре техники заботы о себе для развития себя, «искусства существования», которые кем-то заданы на существующем уровне знания/незнания в реальной практике свободы. «Притяжательная самость» (*self, soi*) собирает и организует активность человека, в которой духовная практика предполагает заботу о себе. М. Фуко описывал определенный образ человека, осознающего свое существование в качестве собственной задачи, поэтому сам себя делающего: «Человек проявляет заботу о себе для самого себя, и именно в этом забота о себе получает свое вознаграждение» [Фуко].

Так возник новый взгляд на миссию образования в условиях культуры самопорождения. Он потребовал пересмотра непрерывности этого процесса «через всю жизнь», на протяжении которой человек овладевает техниками действий, реализующих его способ-

ности самоопределения, организации и самоорганизации, его культурной и антропологической аутентичности. Г. И. Петрова пишет: «Это ставит перед процессом образования задачу поисков путей, которые бы научили жить человека в безвластии и “хаосе”, без ожидания состояния “порядка”, жить в свободе» [Петрова, с. 132]. Так мы находим теоретическое обоснование практике «заботы о себе» для современного человека, живущего в «хаосе как порядке», когда необходимо искать и находить с помощью педагогов себя, личностную и социальную идентичность. Чтобы иметь надежные ориентиры, надо познавать себя, критически анализировать и стремиться к достижению поставленных целей в потенциале и трудностях информационного общества, сложности информационных потоков.

В образовательной практике этому содействуют интерактивные методы обучения, инновационные методики. Заметим, что в последнее время на просторах Интернета каждый преподаватель и студент без особого поискового труда находят «стимулирующий материал» (так его назовем), задающий горизонт проблемы, а необходимые вопросы формулируют студенты. В нашем опыте используем материалы: А. Г. Асмолов о конвейере сфабрикованного счастья [Асмолов, 2015]; видео «Психология перемен» (на всероссийской научно-практической конференции «Когнитивные исследования в образовании», Екатеринбург, 27 марта 2019 г.); видео о кризисе образования: Кен Робинсон «Новый взгляд на систему образования: система образования зомбирует личность» [Кен Робинсон. Новый взгляд...]; обсуждение актуальных вопросов образования и воспитания на ТВ, Россия 24: Н. С. Михалков («Бесогон»), Константин Семин в авторской программе «Агитпроп» и др. Также дидактически продуктивно стало использование видео – выступление российских и немецких школьников в бундестаге (19 ноября 1917 г.); английского блогера Пола Джозефа Уотсона «Правда о поп-культуре» и др.

Компетентное использование бескрайнего пространства Интернета ориентирует на критическое отношение к информации в диалоге с авторами и в учебной аудитории. Педагогический оптимизм связываем с теоретико-методологическим основанием,

ориентирующим на разработку практики обучения и воспитания, поддерживающей в каждом человеке доброе, истинное и красивое. Это не прекраснотдушная мечта, когда учителя и преподаватели высшей школы успешно овладевают необходимой компетентностью, чтобы «понять и помочь», способствовать раскрытию инновационного потенциала личности обучаемых в содержании и адекватных дидактических технологиях. Использование инновационных дидактических технологий – форм, методов, способов и средств – меняет позиции «учитель – ученик», «преподаватель – студент». Дидактические инновации ориентированы на опережающие задания с последующим диалогом и полилогом в учебной аудитории, переходом обучаемого на позицию субъекта учебной деятельности, способного прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых для него способов обучения. В их числе SWOT-анализ (выявление сильных и слабых сторон, возможностей и угроз); Шесть шляп мышления Эдварда де Боно; технология позиционного обучения Н. Е. Вераксы (позиции «Апологет», «Критик», «Символ», «Поэты», «Театр», «Вопрос», «Практика», «Рефлексия», «Эксперт»); кейс-технология; деловая игра; дебаты; «мозговой штурм»; разработка и защита учебных и социальных проектов [Дудина, 2014б; 2015; 2017б; 2018].

Современный учитель в школе и преподаватель в вузе, во-первых, успешнее адаптируются к неиссякаемому потоку информации, содержательно и коммуникативно обогащаясь в реверсивной (лат. *reversus*, англ. *reverse* – обратный) форме обучения, обусловленной наличием безграничного информационного пространства. Во-вторых, идентифицируются в совместно-творческой деятельности, способствующей развитию личности носителя инновационной культуры, проявляющейся в ассертивном поведении уверенного в себе и своей позиции конкурентоспособного студента. Каждый обучаемый самостоятельно приобретает необходимую информацию по изучаемой дисциплине и делает ее достоянием всех на учебном занятии, создавая «обратное» направление. Речь идет о концепции реверсивного по своей сущности обучения в различных моделях «перевернутого класса» (англ. *flipped classroom*).

Образовательная практика начинается с выбора соответствующей замыслу модели реверсивного обучения. В отечественной образовательной практике этот феномен теоретически исследуется и пока нечасто реализуется. В то же время открывает большой простор для творчества преподавателей и студентов.

Задания для самодидактики

1. Назовите и раскройте сущность социокультурных трансформаций, требующих изменения позиций «преподаватель – студент».
2. Охарактеризуйте возможности самоактуализации и самореализации личности студента в современном образовании.
3. Покажите на конкретных примерах из собственного опыта учебной деятельности несостоятельность традиционной модели высшего образования (получение знаний в готовом виде «из уст преподавателя в уши студентов»).
4. Приведите убедительные доводы (или опровержения) того, что утверждал Ф. Ницше: «Студент прикреплен к самой пуповине университета. Может выбрать, что желает слушать, и ему незачем верить тому, что он слышит. Может заткнуть уши, когда не захочет слушать».
5. Приведите убедительные доводы в защиту своей позиции по поводу высказывания философа Ж. Ф. Лиотара: «Эра профессора закончилась».
6. Интерпретируйте тезис философа М. Фуко: «Человек проявляет заботу о себе для самого себя, и именно в этом забота о себе получает свое вознаграждение».
7. Подтвердите конкретными примерами тезис Л. С. Выготского: «Культура ничего не создает, она только видоизменяет природные данные в соответствии с целями человека».
8. Приведите конкретные примеры профессионалогической некомпетентности учителей и преподавателей (Э. Э. Сыманюк); профессионального педагогического маргинализма (С. А. Минюрова).
9. Чем для вас привлекательна мысль А. С. Пушкина: «По воле Бога самого/Самостоянье человека, – залог величия его»?
10. Предложите проблему для реверсивного обучения студентов.

2. КОНЦЕПЦИЯ И МОДЕЛИ РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Я долго не мог дать себе отчета
в том впечатлении, которое я испытал,
хотя и чувствовал, что это впечатление было
из тех, которые в зрелых годах воспитывают,
возводят на новую ступень жизни
и заставляют отрекаться от старого
и вполне предаваться новому.

Л. Н. Толстой

Концепция реверсивного обучения предполагает структуру, содержание, целевое назначение и смысловое наполнение, технологическое обеспечение в контексте современных научных достижений [Яковлев, Яковлева, с. 4]. Не претендуя на универсальность предлагаемой педагогической концепции, постараемся прогнозировать практическую эффективность ее использования как педагогического феномена современности, обладающего свойствами процесса. Анализ и оценку педагогической концепции проведем в следующих аспектах: согласованность содержания концепции с историографией исследуемой проблемы; с позиции научной новизны, теоретической значимости, заключенных в концепции; практической значимости – возможность адаптации содержания концепции к условиям современного высшего образования, получения с ее помощью предполагаемых результатов [Там же].

Концепция реверсивного обучения строится на интеграции индивидуально-психологических особенностей интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой и рефлексивной сфер личности преподавателя и студентов, проявляющихся в интерактивном взаимодействии с использованием инновационных, в основном диалоговых, технологий. Концепция реверсивного обучения не имеет эксплицитного воплощения в историографии дидактики высшей

школы, но мы не исключаем ее имплицитное проявление в образовательном процессе, организованном креативными педагогами. Предлагаемая концепция имеет следующую структуру.

Социокультурные основания определяются нормативно-правовыми, профессиональными и личностными аспектами взаимосвязи тенденций развития отечественного высшего образования, решающего задачи инновационного развития страны. Это требует актуализации личности студентов и преподавателей как носителей инновационной культуры и обуславливает разработку методологического и теоретического основания концепции.

Методологические основания реализуются в фундаментальных педагогических принципах природосообразности, культуросообразности и свободосообразности, которые ориентированы на актуализацию и самоактуализацию личности через развитие Я-концепции в совокупности аксиологического, компетентностного, деятельностного и технологического подходов в метапредметном и предметном обучении в вузе, преемственности педагогической и андрагогической модели. Результат предполагает развитие мотивации студентов и преподавателей на готовность и способность активно участвовать в процессе овладения знаниями и способами учебной деятельности, приобретения позитивного опыта критического отношения к информации из разных источников и творческого использования приобретаемых знаний в образовательном процессе с последующей презентацией и защитой в студенческой аудитории.

Теоретические основания реализуются в целевых, содержательных и технологических ориентирах понятийно-категориального аппарата реверсивного обучения, в котором студенты не потребители готовой информации, а носители знания, самостоятельно приобретенного и творчески используемого в образовательном процессе, возможно в будущей профессии и в жизни.

Ядро концепции реверсивного обучения представлено совокупностью демократических и гуманистических основ высшего образования, реализуемых в принципах доверия, эмпатии, безусловного принятия и фасилитации каждого студента (по К. Роджерсу)

в продуктивной деятельности и общении, вариативности в ценностно-смысловом, содержательном и технологическом компонентах образования, в ориентации на практическое использование теоретических знаний в процессе овладения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Теоретическая модель реверсивного обучения обусловлена факторами внешней и внутренней детерминации личности студентов и преподавателей как носителей инновационной культуры, ориентированных на самоактуализацию в образовательном процессе, в профессии и в жизни.

Итак, организация учебного процесса в концепции реверсивного обучения призвана стимулировать самостоятельную деятельность студентов, направленную на поиск достоверных первоисточников, соответствующей информации, критического отношения к ней на основе анализа, выделения конкретного содержания, обоснования разных оценочных суждений и своей собственной позиции.

В научных исследованиях, посвященных актуальности, сущности, содержанию и технологиям «обратного» обучения (С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева, М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова, Г. В. Долгова; A. Abdullah, S. H. Alzaytuniya, B. Nguyen) отмечаются главные дидактические свойства образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов. В их числе разнообразие форм представления учебной информации, мультимедийность, вариативность, разноуровневость, интерактивность. Важная роль отводится созданию новых инструментов в образовательном процессе – электронный журнал, отслеживание динамики результатов обучения и хранение результатов оценивания. Подчеркнем важнейшее достоинство использования цифровых ресурсов в дидактике, связанное с возможностью вариативности содержания и технологий для реального осуществления индивидуальных маршрутов обучающихся на основе их мотивированного выбора учебных заданий и академической ответственности за него.

Кратко представим шесть моделей «смешанного обучения», использующего электронные ресурсы в практике зарубежного среднего образования (М. Л. Кондакова). Подчеркнем, что дидактически

непродуктивно механически переносить их в отечественное высшее образование, необходим критический анализ, позволяющий выявить их дидактическую продуктивность для студентов и преподавателей, но и неизбежную дидактическую ограниченность для высшего образования.

Модель «Face to Face Driver» – часть учебного материала как дополнение к учебной программе изучается в аудитории в совместно-разделенной деятельности; *модель «Rotation»* – «*Flipped learning*» предполагает совместную деятельность с преобладанием индивидуальной работы студентов; *модель «Flex»* – увеличение самостоятельной работы обучаемых при дистанционном сопровождении каждого для достижения понимания в условиях группового и индивидуального консультирования; *модель «Online Lab»* предусматривает сопровождение студентов преподавателем в освоении учебной программы в условиях электронного обеспечения при соответствующей оснащённости учебной аудитории; *модель «Selfbrender»* реализует свободу самостоятельного выбора дополнительных курсов, когда очные встречи с преподавателем происходят периодически; *модель «Online Driver»* предусматривает, что большая часть учебной программы осваивается студентами самостоятельно с использованием электронных ресурсов информационно-образовательной среды вуза и за ее пределами [Кондакова, Латыпова].

Критическое осмысление названных моделей применительно к отечественному высшему образованию и конкретным реалиям образовательного процесса вуза сможет ориентировать преподавателей и студентов в использовании разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов. Например: системы управления обучением (LMS, Learning Management System – Moodle, Edmodo и др.); цифровые коллекции учебных объектов (Единая Коллекция Образовательных Ресурсов); учебные онлайн-курсы (онлайн-курсы «Мобильной Электронной Школы); инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов (конструктор тестов 1С); инструменты для коммуникации и обратной связи (Mirapolis, Vebinar.ru, Скайп, Google-чат и др.); инструменты для сотрудничества (Google Docs, Word Online и др.); инстру-

менты для создания сообществ (социальные сети); инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры) [Андреева, Марголис; Долгова]. Признаем также возможность создания студентами и преподавателями новых электронных ресурсов.

Исследование возможностей реверсивного обучения продолжается за рубежом, включая диссертации [Abdullah et al.; Alzaytuniya; Nguyen et al.]. В то же время общение автора этого текста со студентами трех уровней образования и преподавателями университета позволяет утверждать, что реверсивное обучение пока не признано. Практическая реализация «обратного обучения» вызывает много вопросов, связанных с непониманием целей, содержания и технологий исполнения, включая критерии оценивания результатов работы студентов, их соотношение с компетенциями. Также немало сомнений по поводу наличия в вузе необходимых электронных ресурсов, их доступности на учебном занятии. Наконец, есть открытое неверие в креативность преподавателей и студентов, которым предстоит проектировать использование электронных материалов, реализуя принцип обратного дизайна (*backward design*).

Решая вопросы адаптации названных моделей в высшем образовании, будем выявлять достоинства и недостатки, педагогические риски и потенциал в перестановке ключевых позиций субъектов обучения «учитель – ученик», «преподаватель – студент» в целях нарастания активности в освоении электронной обучающей среды. Используя необходимые электронные ресурсы, каждый студент индивидуально, исходя из собственных мотивов изучения конкретной дисциплины, своих познавательных способностей, компетентного использования информационных ресурсов, владения способами учебных действий, вовлекается в познавательную практику. Это благоприятные условия для создания ситуации успеха. Адекватно спроектированные задания от постановки проблемы, формулировки спорных вопросов в теории, интерпретации фактов и утверждений, представленных в отборе соответствующего содержания, реализуются в учебной аудитории в различных видах реверса – фрагмент доклада, мультимедийная презентация, диалоговое

сопровождение, выяснение и уточнение сути разных позиций, возможность достижения консенсуса в диалоге.

Если говорить о роли преподавателя, то он решает важнейшую задачу – мотивации студентов на самостоятельное творческое выполнение опережающих заданий при изучении данной дисциплины и презентации полученных результатов в аудитории. Так формируются ассертивные свойства студентов как системообразующие, связанные со способностью вырабатывать самостоятельно свою позицию в свободе и открытости выражения себя, своих стремлений, вере в себя и доверии к другим, способности самостоятельно регулировать собственное поведение [Дудина, 2014а; 2017а; 2017б]. Со стороны преподавателя необходима поддержка и сопровождение каждого студента: вводит в проблемы изучаемой дисциплины, формулирует основополагающие вопросы, ориентирует в поиске источников, мотивирует на самостоятельную работу. Студент становится деятельным субъектом своего образования, активным участником процесса от формулировки целей и задач учебного курса, отбора содержания изучаемой дисциплины, выбора дидактических технологий (форм, методов, способов и средств обучения), наконец, оценки преподавателя и самооценки студента по заранее выявленным и обсужденным критериям. Здесь уместно сказать о ценности понимания того, что важно не только у кого учиться, но и с кем учиться (было важно всегда, но особенно ценно в настоящее и будущее время).

Важнейшим аспектом концепции и практики реверсивного обучения является *междисциплинарный подход*, реализуемый в методологии, теории и практике обучения в средней и высшей школе: комплексном содержании разных учебных предметов и курсов для получения целостного знания об изучаемых феноменах. Это обусловлено многомерностью феноменов культуры, объединяющей деятельность-творческий, ценностно-смысловой и социо-природный аспекты, отсюда необходимость рассмотрения исторического, социологического, психологического, антропологического, аксиологического материала. Несводимость предмета комплексного изучения феноменов жизни и культуры к предмету лишь одной

учебной дисциплины сможет предотвратить неизбежную подмену и смешение разнородных типов знания и неизбежно исказит сущность культуры, ее образ, содержание и смысл. Особенно установление ее идентичности [Снопкова; Фоминых; Элентух]. Следовательно, более результативно обучение «по проблемам, а не предметам» (В. И. Вернадский).

Результаты эмпирического исследования. Кратко скажем о проведенном исследовании с помощью разработанного нами опросника «преподаватель – студент». Всего в опросе участвовали 88 чел., из них 61 чел. – аспиранты первого года обучения (технические, гуманитарные, экономические, биологические специальности подготовки), возраст от 21 года до 43 лет. Также магистранты исторического факультета – 13 чел. первого года обучения и бакалавры 4 курса факультета искусствоведения и культурологии – 14 чел., студенты бакалавриата, магистратуры и аспирантуры (2018 г.). Респондентам предлагалось оценить реальное состояние отношений «преподаватель – студент», в частности, определиться с тезисом: в современном высшем образовании радикально изменились позиции преподавателя и студента. Выяснилось, что полностью разделяют это высказывание 6 %; частично с этим согласны 15 %. Полагают, что позиции должны измениться, но остались традиционными – 79 % опрошенных. На вопросы: а) какому преподавателю отдаете предпочтение: хорошо знает свой предмет и излагает его ясно и понятно; б) на зачете и экзамене спрашивает и оценивает то, что сам излагал, отвечают, соответственно, 98 и 95 %.

Явно меньше оказалось респондентов, ориентированных на меняющиеся позиции преподавателя: а) вводит в проблемы изучаемой дисциплины, формулирует вопросы, ориентирует в обязательной и дополнительной литературе и предлагает студентам работать самостоятельно; б) на зачете и экзамене оценивает не только воспроизведение того, что излагал сам, но и результаты самостоятельной работы студентов.

Респонденты согласны с утверждениями о том, что студент на протяжении всех лет обучения: а) не должен быть пассивным потребителем необходимой информации, суммы знаний – 95 %;

б) должен стать деятельным субъектом своего образования, активным участником учебного процесса – 87 %. При этом значительно меньше считают, что современные студенты как деятельные субъекты образования могут (тем более должны) участвовать в формулировке целей и задач учебного курса, отборе содержания изучаемой дисциплины, выборе дидактических технологий (форм, методов, способов и средств обучения, включая самооценку) – 42 %.

В целом факты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что отдаются предпочтения: а) традиционной форме обучения – 68 %; б) инновационной – 32 %.

Дополнительно предлагали студентам вопросы о приверженности педагогической профессии (адаптация методики С. А. Минюровой и А. И. Калашникова, с согласия авторов) [Минюрова, Калашников]. Результаты обрабатывали, соответственно, по двум критериям: 1) сложившиеся в современном обществе представления о высоких требованиях к профессии; 2) реальное совпадение общественных представлений с личностными, что позволило сделать вывод о понимании каждым участником исследования собственной возможности/невозможности достойно реализоваться в профессии педагога. Выяснили, что респонденты находятся на трех уровнях приверженности педагогической профессии: низком уровне – 16 студентов (10,4 % опрошенных), среднем – 76 (49,6 %), высоком – 61 (39,8 %). Оптимистический вариант педагогической профориентации предполагает осознанный выбор профессии современного педагога как исполнения миссии в цифровой цивилизации, имеющей огромный потенциал для успешного развития асертивной личности, но и социально-педагогические, образовательные риски. Только мотивированный выбор или осознанный отказ от профессии предотвратит в будущем профессиональную стагнацию, педагогический маргинализм.

Дальнейшее теоретическое и практическое исследование возможностей использования реверсивного обучения в образовании связываем с ориентацией на развитие личности студентов, их профессионально-педагогической рефлексии [Равен Дж.; Собкин, Ткаченко; Сыманюк].

Реализация концепции реверсивного обучения открывает его творческий потенциал, связанный со значимым изменением позиций субъектов образования на основе усиления самостоятельной работы каждого студента. Психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется» [Рубинштейн, с. 94]. Акцентируем внимание на словах «субъект в своих деяниях... создается», чтобы сосредоточиться на целях и прогнозируемых результатах реверсивного обучения. Например, в преподавании и изучении литературы. Отметим, что до недавнего времени не было в отечественном преподавании литературы такой традиции, когда в основе курса исходным является отношение «автор – художественный текст – читатель». Но в 90-х гг. XX в. Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская реализовали концепцию М. М. Бахтина Я и Другой, меняющую суть взаимоотношений читателя и писателя [Бахтин; Кудина, Новлянская]. Многие ли учителя литературы об этом знают и используют этот подход?

Создатели этой методики, развивающей личность учителя и учащихся, изначально предполагают непрерывный процесс практической литературной деятельности обучаемых, оказывающихся в разных позициях – авторской и читательской. Успешное освоение обучаемым этого взаимоотношения реализуется в позициях «критика» и «теоретика», владеющих знанием законов создания художественной содержательной формы, чтобы высказывать обоснованную литературно-критическую оценку. Согласно М. М. Бахтину, читатель решает две задачи: 1) постараться увидеть «глазами» автора, понять произведение, как понимал его автор; 2) включить произведение в свой, «чужой» для автора жизненный и культурный контекст, т. е. увидеть своими «глазами», выработать свою точку зрения на то, что представляет и выражает автор, соглашаясь с ним или вступая с ним в спор. Так реализуется диалог между автором и читателем, диалог, опосредованный художественным текстом. Это «заочный» диалог через «сотворчество понимающих», когда «без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого». Добавим, в диалоге раскрываются его свойства: познава-

тельная ценность позволяет найти свое место, создать свою ценностную систему, которая способна обогатить другую систему; этическая ценность позволяет увидеть целостно, контекстно с другими то, что недоступно зрению из себя (требует взгляда со стороны); эстетическая ценность – в позиции извне появляется возможность перевести себя на другой язык, без чего невозможно художественное творчество.

Используя понятие «эстетически развитый читатель», Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская предложили методiku, ориентирующую обучаемого и обучающего на развитие личности читающего художественные произведения, на восприятие, понимание и интерпретацию, в целом создание «читательской партитуры». Читатель может быть в разных позициях – автора-художника, критика, теоретика, публициста. Подчеркнем, что интерактивный подход в современном образовании содействует развитию ассертивной личности с развитым умением воспринимать, воображать, мыслить с разных позиций, быть в диалоге, убедительно строить свои высказывания, уметь слушать других, постоянно развивая речь.

Далее конкретно скажем о реализации концепции реверсивного обучения в преподавании и изучении истории. Актуализируем интерес к истории словами лауреата Нобелевской премии Г. Гессе: «Заниматься историей, дорогой мой, это не забава и не безответственная игра. Заниматься историей уже означает знать, что стремишься тем самым к чему-то невозможному и все-таки необходимому и крайне важному. Заниматься историей – значит погружаться в хаос, и все же сохранять веру в порядок и смысл. Это очень серьезная задача, молодой человек, и быть может, трагическая» [Гессе, с. 138].

Преподаватель вводит в проблему. Историческое познание многомерно и многозначно, историческое знание разнообразно – научное, художественное, этическое, религиозное и эстетическое познание и знание, потому что история описывает и объясняет, интерпретирует.

Исторические описания (нарративы) основаны на фактах, реальных событиях, вымысла не должно быть. При этом не исключается историческое воображение и историческое доказательство

(с ними мышление и понимание). Если целью исторического исследования является стремление «спасти факты от забвения прошлого» (М. Блок), то изучение истории предполагает знание прошлого во всем его своеобразии и неповторимости. Для организации реверсивного обучения полезно привести убедительные высказывания писателей, исследователей: «Мы, люди, являемся природой и историей одновременно, наша природа являет себя в наследовании, наша история – в традиции» (К. Ясперс). И тогда «без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого» (М. М. Бахтин). Только через рефлекссию – самопознание, самопонимание, самоотношение изучающий историю познает себя и человечество. Это вопросы социальной и личностной рефлексии – в вечном самоанализе о сакральности жизни, ее достижениях и упущениях.

Картина исторического развития непосредственно зависит от того, как люди осмысливают историю, так она входит в жизнь поколений – великой или ничтожной на основе вопросов и ответов познающего. Этому помогает *инструментальность истории*, стремление разобраться в причинах и следствиях того, что было и к чему пришли. История учит мыслить с помощью сравнительного метода, предоставляя беспредельные возможности для исторической аналогии, сопоставления различных объектов, формулирования гипотез, выводов, суждений [Дудина, 2002]. *Аксиологичность истории* в том, что она сближает поколения на основе принятия/непринятия ценностей. Исторический процесс пронизывают те или иные ценности жизни и соответствующие им оценочные критерии. Историческое пространство-время через века и народы пронизано поиском ценностей и их оправдания, поиском того, что должно быть, что желательно. К такой ценности, как «человеческое измерение» (права, свобода, достоинство личности), история проделала долгий путь через века и страны. Это пока еще непройденный путь.

Почему непройденный путь? Что необходимо делать в образовании? Звучит ли собственный голос? Вернемся к Г. Гессе, который писал: «Для меня... притягательное, самое поразительное

наиболее достойное изучение в мировой истории – не лица, не ловкие ходы, не тот или иной успех или та или иная гибель, нет, моя любовь и мое ненасытное любопытство направлены на такие явления, как воспитание, а не евгеника, где воспитывают “с помощью духа, а не с помощью крови”» [Гессе, с. 138–139]. Это не удивительно: собственный голос автора – о воспитании в человеческой истории? Разве это не удел педагогики? При чем здесь история?

Человечество продолжает жить и размышлять о жизни через века и страны. И все же история – это то, что произошло и изменить нельзя, «в истории нет сослагательного наклонения». Однако в изучении истории, в методике преподавания продуктивно использовать сослагательное наклонение: «что было бы, если бы...». Дидактически это особенно ценно в понимании того, что «сослагательность сослагательности рознь» (С. А. Экштут). А далее все зависит от совместно-разделенной деятельности преподавателей и студентов в раскрытии конкретных тем. Например: «Если бы князь Владимир выбрал не православие, а католичество, ислам, иудаизм? (Социокультурное развитие Русского государства протекало бы иначе)»; «Как развивалась бы Россия, если бы декабристы победили?»; «Если бы не убили Столыпина, то Россия стала бы страной “разумных и сильных”?»; «Как пошло бы развитие России и всего человечества, если бы не Российская революция 1917 года?».

Необходимо и дидактически продуктивно моделирование на разных уровнях: поиск исторической альтернативы в реальном историческом пространстве, в реальном социальном времени – «здесь и теперь», когда события еще не завершились. Или уже совершились, произошло то, что произошло. Но еще живы непосредственные участники событий, сохраняющие в своей памяти и чувствах свои мысли и переживания, радость и страдание. Или когда сталкиваются мнения тех, которые не были участниками, с оценками и суждениями непосредственных участников.

Так строится реальный учебный диалог, например в темах: «Н. М. Карамзин – “Колумб русской истории” (А. С. Пушкин)»; «Российские историки: проблема ордынского нашествия и взаимо-

отношений Руси с Ордой»; «Брест-Литовский мир: историческая необходимость или предательство?»; «Пакт Молотова – Риббентропа – путь к мировой войне?»; «Дискредитация социализма: сталинские репрессии, последствия для страны»; «Холокост – государственная тайна нацистской Германии?»; «Отрицание Холокоста – новая антисемитская борьба?»; «Ленд-лиз: мифы и реалии»; «Долгий путь человечества к Декларации прав человека, Декларации прав ребенка»; «Горячая речь в защиту холодной войны, или Как Черчилль убеждал мир»; «“Мертвая рука” холодной войны: было начало, будет ли конец?»; «Русская православная церковь и современная Россия»; «Крым наш! Мы вместе!» и др.

Используя интерактивные дидактические технологии, проявится множественность равноправных сознаний как полифония самостоятельных и «неслиянных голосов и сознаний» (М. М. Бахтин), где каждый, участвуя в диалоге, имеет свой голос, которым он остается в истории. Так будет решаться важнейшая проблема общества и личности – как двигаться к «культуре достоинства». Обращение к культурно-исторической психологии помогает в конструировании этого пути средствами психолого-педагогической и социальной фасилитации. В частности, развитие свойств ассертивной личности в социальной ситуации непредсказуемости, обретения прав, свободы и достоинства личности, носителя традиционной и инновационной культуры. Учебная активность современных школьников и студентов организуется преподавателями в опережающем характере изучения материала, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс, достигать результатов в соответствии с познавательными интересами и способностями обучаемых.

Реверсивное обучение перспективно, строится на интерактивных технологиях, дидактических способах активного взаимодействия студентов между собой и с преподавателем. Оно ориентировано на использование контрольно-измерительных материалов (КИМов), в основе которых лежат в школе универсальные учебные действия (УУД); в вузе общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), определяемые через главные категории – способность и готовность.

При выполнении опережающих заданий эти свойства развиваются в активной позиции субъекта учебной деятельности, способного прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых способов обучения, эффективной организации самостоятельной работы в субъектно-субъектном взаимодействии личностей как носителей инновационной культуры. В данной ситуации появляется необходимость в поддержке тьюторов как педагогов, кураторов особенно в образовательной деятельности с использованием дистанционных средств обучения [Андреева, Марголис; Безручко и др.]. Об этом особый разговор.

Подчеркнем личностный смысл образования, достигаемый с помощью интерактивных технологий. Целевая детерминированность предполагает адекватные способы достижения целей и задач в обучении, увеличение роли самостоятельной деятельности обучаемых (по внутреннему побуждению) – *«учащийся» – учащий себя*, преодоление традиции *«мне дают, я беру» («хочу беру», «хочу не беру»)*. Информационно-коммуникационные технологии в реверсивном обучении позволяют радикально изменить традиционно одностороннюю направленность образовательного процесса на основе индивидуального авторского подхода студентов и преподавателей.

В качестве вывода скажем, что в ситуации неопределенности будущего актуальна проблема методологического, теоретического и практического исследования существенных изменений позиций обучаемого и обучающего (*«учитель – ученик», «преподаватель – студент»*) в реверсивном обучении, использования достоинств онлайн-обучения, когда существенно меняются профессиональные компетенции и позиции субъектов образования. Значит, необходима коррекция некоторых компетенций, характеризуемых в понятиях *«способность»* и *«готовность»* применительно к онлайн-обучению в виртуальной среде. Полагаем и надеемся, что так будет успешно решаться важнейшая проблема общества и личности – двигаться от культуры полезности к культуре достоинства. Обращение к культурно-исторической психологии поможет в конструировании этого пути средствами психолого-педагогической и соци-

альной фасилитации. В частности, развитие свойств асертивной личности в социальной ситуации непредсказуемости, обретения прав, свободы и достоинства личности носителя традиционной и инновационной культуры.

Задания для самодидактики

1. Назовите и раскройте сущность концепции реверсивного обучения как результата социокультурных трансформаций, требующих изменения позиций «преподаватель – студент».
2. Охарактеризуйте дидактические возможности для самоактуализации и самореализации студентов в реверсивном обучении.
3. Сформулируйте конкретные темы для изучения в реверсивном обучении.
4. Предложите дидактические варианты использования каждой из шести моделей, названных М. Л. Кондаковой. Сравните их достоинства и недостатки.
5. Приведите конкретные примеры профессиональной дидактической компетентности/некомпетентности с позиции потенциала и рисков в реверсивном обучении.
6. Предложите первоисточники и их авторов для реверсивного обучения студентов.
7. Предложите два-три первоисточника для сравнительного анализа студентов в реверсивном обучении.

Часть 2

ПРАКТИКА РЕВЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3. РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Осуществление деятельности богаче,
чем предваряющее ее сознание.

А. Н. Леонтьев

Смысл и назначение обучения состоят в сотрудничестве преподавателей и студентов для достижения успеха в образовании, ориентированном на развитие личности каждого участника. Практика показывает, что проектная деятельность является наиболее результативной, так как реализует положение психологии о том, что обучаемый с большим удовольствием выполняет привлекательную для него учебную работу, которую сам выбрал. Проект (лат. *projectus* – брошенный вперед) предполагает возникновение замысла, его разработку в предварительном варианте, поиск необходимой информации для решения проблемы. Педагогическая, дидактическая и социально-психологическая ценность проектной деятельности реализуется в креативных установках преподавателя и студентов в межличностном взаимодействии за счет использования внутренних резервов обучения – свободы и внутренней мотивации учения. В проектной деятельности студенты более инициативны в содержательном общении, смелее задают вопросы, формулируют цели и задачи самостоятельной работы, более мотивированы на достижение успеха. Показатели успешного личностного развития связаны с возникновением у студентов таких возрастных новообразований личности, как доверительность и доброжелательность,

принятие других как ценностно значимых, эмпатия, идентичность, саморегуляция, свободоспособность, толерантность, рефлексия.

Соотнося дидактический смысл проектной деятельности с концепцией реверсивного обучения, отмечаем самостоятельное видение проблемы, задаваемой альтернативностью подходов, неоднозначностью решения поставленных задач, диалогичностью позиций. Предлагаемый фактологический и теоретический материал требует анализа и обобщения. Подчеркиваем ценность проектной деятельности в развитии мотивации, стимулировании студентов к активному познанию, нахождению собственного интереса в творческом задании. Ситуация успеха в обучении ведет к складыванию исследовательских умений, развивает коммуникативные умения. Виды проектов: информационный, обзорный, научно-исследовательский; формы: семинар, дискуссия, дебаты, коллоквиум, конференция, игровая композиция (дидактическая игра). Работа над проектом осуществляется поэтапно: совместный поиск проблемы и темы, обоснование ее актуальности и выявление желания участников в ее исследовании; коллективное обсуждение возможности реализации проекта, поиск источников для исследования; выделение подпроектов, формулировка их тем, установление логической взаимосвязи и взаимозависимости между ними; определение групп взаимодействия; самостоятельная работа участников и уточнение задач исследования; консультирование преподавателя (возможно приглашенного лица), осуществляющего научное руководство. Наконец, презентация проекта, коллективное обсуждение проблемы и темы, подведение итогов, оценка группы, самооценка и оценка преподавателя.

Полагаем, что сказанное убеждает в дидактической и педагогической ценности проектной деятельности студентов в реверсивном обучении. Выше отмечали, что используемые в зарубежной практике среднего образования шесть моделей «перевернутого класса» (М. Л. Кондакова) не относим к «эталонным». Однако, принимая саму концепцию реверсивного обучения, ее новизну в целеполагании, учебном процессе и прогнозировании результатов, подчеркиваем необходимость их адаптации применительно к среднему и высшему российскому образованию и дальнейшего творческого развития с активным использованием электронных ресурсов в ауди-

торной и самостоятельной домашней работе студентов. Критическое осмысление позволит выявить дидактическую продуктивность, но и ограниченность, возможные риски использования той или иной модели. Адаптация названных моделей и разработка собственных ориентирует на креативный поиск в совместно-разделенной деятельности преподавателя и студентов. Студенты самостоятельно находят дополнительный материал, преподаватель дистанционно сопровождает каждого в групповом и индивидуальном консультировании. Особый смысл приобретает сопровождение студентов тьюторами в условиях электронного обеспечения и соответствующей оснащенности учебных занятий [Долгова; Долгова, Кондакова, Подгорная; Кондакова, Латыпова; Локша, Ворновская]. Так успешнее реализуется ситуация свободы студентов в самостоятельном выборе того или иного аспекта учебного курса, вплоть до выбора дополнительных курсов, когда очные встречи с преподавателем происходят периодически. И, наконец, модель, в которой большая часть учебной программы осваивается студентами самостоятельно с использованием электронных ресурсов информационно-образовательной среды вуза и за ее пределами. Ниже представим опыт реализации реверсивного обучения в университете на трех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в учебных курсах «Педагогика и история педагогики», «Педагогика высшей школы», «Педагогика и психология высшей школы», «Теория и практика высшего образования», «Дидактика высшей школы», «Современные образовательные технологии», «Основы педагогической инноватики».

3.1. «Не надейтесь избавиться от книг!»

Человек, который читает книги, проживает тысячу жизней, тот, кто не читает, проживает лишь одну.

Дж. Мартин

Введение в проблему. Названная проблема становится все более актуальной для настоящего и будущего образования, для жизни в целом. Предлагаю студентам самостоятельно ее представить

в учебной аудитории. В самом общем виде знакомлю с книгой Жана-Клода Карьера и Умберто Эко «Не надейтесь избавиться от книг!». Небольшое по объему экзистенциальное, эпическое полотно, научное, литературное, литературоведческое исследование, безусловное, и дидактическое, постоянно сопровождается пояснениями (в том числе автора перевода О. Акимовой), ссылками на источники – 371 на 136 страницах диалога увлеченных, эрудированных, талантливых писателей, но и вдумчивых, талантливых читателей, библиофилов. Предлагаю свободный выбор любой из глав книги с весьма непривычными названиями, в которых порой не угадать, о чем пойдет речь («Нет ничего недолговечнее, чем долговременные носители информации»; «Курицам понадобилось сто лет, чтобы научиться не переходить через дорогу»; «Назвать поименно всех участников битвы при Ватерлоо»; «Реванш “отсеянных”»; «Каждая напечатанная сегодня книга – это постинкунабула»; «Книги, которые хотели дойти до нас во что бы то ни стало»; «Своими знаниями о прошлом мы обязаны кретинам, имбецилам либо врагам»; «Тщеславных ничто не остановит»; «Похвала глупости»; «Интернет, или О невозможности *damnatio memoriae*»; «Цензура огнем»; «Книги, которых мы не читали»; «Книга на алтаре и книги в “аду”»).

Что такое книга? Продолжаю введение в проблему высказываниями разных авторов, но об одном и том же – ценность книги для отдельного человека и общества. Например, И. Бродский при получении Нобелевской премии (1987) сказал, что среди преступлений наиболее тяжким является «не предание книг костру», а «пребрежение книгами, их не-чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация – она платит за это своей историей» [Бродский]. Марк Твен говорил: «Человек, который не читает хороших книг, не имеет преимуществ перед человеком, который не умеет читать». В качестве эпиграфа к этому параграфу мною взято высказывание современного американского писателя, сценариста, продюсера, редактора, лауреата многих литературных премий Джорджа Мартина.

Стремясь усилить восприятие проблемы, привожу цитату из предисловия Жана-Филиппа де Тоннаха к книге «Не надейтесь избавиться от книг!»: «...история книжного производства неотделима

от истории постоянно возобновляемого книжного холокоста. Таким образом, цензура, невежество, глупость, инквизиция, костры, небрежение, рассеянность, пожары стали подводными рифами, порой губительными, на пути книги. И никакие усилия по архивации и сохранению никогда не воспрепятствуют тому, чтобы какие-то «Божественные комедии» навсегда остались в неизвестности». Проследив историю книги, можно восстановить историю цивилизации (это показано У. Эко в «Имени розы») [Карьер, Эко, с. 10].

Останавливаю внимание студентов на том, что Жан-Филипп де Тоннах, инициатор диалога двух великих мыслителей Жана-Клода Карьера и Умберто Эко, видит *цель обмена мнениями* не в том, чтобы установить природу трансформаций и потрясений, которые приходят с распространением в больших (или малых) масштабах электронных книг. «Их опыт библиофилов, коллекционеров старинных и редких книг, исследователей и охотников за инкунабулами скорее подводит нас к мысли, что книга, как и колесо, является неким пределом совершенства в сфере воображаемого» [Карьер, Эко, с. 8–9].

Далее мысль о том, что «баланс между духовной добродетелью и низменной глупостью остается нулевым»: «Человек – существо исключительно необычное, – по утверждению Умберто Эко. – Он научился добывать огонь, построил города, написал великолепные стихи, дал миру различные толкования, создал мифологические образы и т. д. Но в то же время он непрерывно воевал с себе подобными, совершал ошибки, уничтожал природу и т. д. Похоже, баланс между духовной добродетелью и низменной глупостью остается нулевым. Так что, говоря о глупости, мы в некотором смысле отдаем должное этому полугению-полуидиоту» [Карьер, Эко, с. 12].

Вопросы: «Книга находится на пороге собственной технологической революции. Что такое книга? Непременно ли книга является символом прогресса, призванным заставить нас забыть о тех дебрях невежества, которые, как нам кажется, мы навсегда оставили позади? О чем именно говорят нам книги?» Эти вопросы сформулированы Жаном-Филиппом де Тоннахом в предисловии к книге – диалогу сценариста, драматурга, эссеиста Жана-Клода Карьера и пи-

сателя Умберто Эко. Насколько они убедительны, оптимистично защищая ценность книг, решит каждый студент самостоятельно.

Ниже приведены тексты, отобранные студентами-филологами, в том числе китайскими (1 курса магистратуры УрФУ, 2018 г.), которые использовались для осмысления проблемы прошлого, настоящего и будущего книги и книжной культуры. Ссылаясь на авторов, студенты высказывали свои соображения, задавали вопросы, дискутировали.

Умберто Эко: «Исчезнет ли книга с появлением Интернета? <...> Общественное мнение (или, по крайней мере, журналисты) по-прежнему твердо уверено, что книга вот-вот исчезнет (ну, или журналисты думают, что читатели в этом твердо уверены), и каждый постоянно задает один и тот же вопрос. <...>

С Интернетом мы вновь вернулись в эпоху алфавита. Если раньше мы считали, что цивилизация вступила в эпоху образов, то компьютер вернул нас в галактику Гутенберга и теперь всем поголовно приходится читать. Для чтения необходим некий носитель информации. Этим носителем не может быть только компьютер. ...Одно из двух: либо книга останется носителем информации, предназначенным для чтения, либо возникнет что-то другое, похожее на то, чем всегда была книга, даже до изобретения печатного станка. Всевозможные разновидности книги как объекта не изменили ни ее назначения, ни ее синтаксиса за более чем пять веков... книга останется книгой».

Жан-Клод Карьер: «В самом деле, было бы, наверно, интересно поставить себя в ситуацию классической драмы: миру угрожает опасность, и мы должны спасти самые ценные предметы культуры, поместить их в какое-то надежное место. Например, цивилизации угрожает гигантский природный катаклизм. Надо торопиться. Мы не сможем все сберечь, все унести с собой. Что выбрать? Какой носитель информации?»

Умберто Эко: «Мы видели, что современные носители информации очень быстро выходят из употребления. Зачем же рисковать, обременяя себя предметами, которые, возможно, скоро превратятся в мертвый груз, станут нечитаемыми? Научно доказано, что книги превосходят любой объект, выпущенный на рынок нашей культурной индустрией за последние годы. Так что если мне придется спасать что-нибудь, что легко перемещается и доказало свою способность противостоять пагубному воздействию времени, я выберу книгу» [Карьер, Эко, с. 15].

Далее У. Эко говорит о «процессе обучения», направленном на выработку умения «проверять информацию, достоверность которой не самоочевидна». Советует преподавателям: «Попросите ваших учеников перед выполнением домашней работы провести следующий поиск: найти на тему задания десять источников, дающих о предмете различные сведения, и сравнить их. Это делается, чтобы развить в учениках критическое отношение к Интернету и научить их не принимать все за чистую монету» [Карьер, Эко, с. 28].

В целом это «проблема фильтрации», когда «мы должны решать, что нам читать».

Почему люди все меньше читают книги? Эта проблема до недавнего времени даже не формулировалась, но становится все более очевидной, актуализированной в Год литературы [Лебедева]. Приведу факты, названные студентами при обсуждении в аудитории, свидетельствующие о кризисе книжной культуры, ее неизбежных трансформациях и все же о вере и надежде, что люди будут любить книги, читать по разным поводам и с большой пользой для себя.

По данным опроса фонда «Общественное мнение», 44 % россиян за год вообще не открывали ни одной книги, 35 % населения «вообще не читает книги после школы». При этом 81 % опрошенных взрослых людей с теплотой вспоминают о школьных уроках литературы. Правда, сам процесс чтения нравился только 17 % опрошенных. Остальным запомнились красочные объяснения учителя (14 %), увлекательные сюжеты романов (12 %), конкретные авторы и произведения (11 %) [Забывтая книга...].

Наша страна потеряла статус самой читающей страны в мире. Согласно статистике, больше всех сейчас читают индусы – 11 часов в неделю; россияне – немного больше 7 часов. При этом среднемировой показатель – 6,5 часов в неделю; англичане и американцы читают еще меньше. Так, 62 % жителей Великобритании «делают вид, что увлеченно читают книги классиков, а на самом деле просто носят с собой, чтобы произвести впечатление, будто они умные и начитанные»; 42 % знают сюжеты классических произведений из фильмов, передач на телевидении или Интернета. В хит-параде авторов, которые помогают англичанам казаться умными

и книги которых они никогда не читали, на первом месте стоит Джордж Оруэлл и его роман «1984» (26 %). Второе место занимает Чарльз Диккенс с «Большими надеждами» (18 %). Далее идут Джером Сэлинджер с романом «Над пропастью во ржи» (15 %) и Эдвард Морган Форстер с «Поездкой в Индию» (12 %) [Забытая книга...].

Приводится статистика о занятиях студентов в свободное время (к сожалению, без конкретики о чтении книг, но можно предположить, какое место этому уделяется в свободное время). Предлагается ответить на вопрос: «Чем вы любите заниматься в свободное время?» Выясняем, что свое свободное время проводят: 1 курс: дома – 60 %, гуляют с друзьями или посещают развлекательные либо зрелищные заведения – по 20 %; 2 курс: дома – 40 %, гуляют с друзьями – 39 %, посещают заведения – 15 %; 3 курс: дома – 33 %, гуляют с друзьями – 67 %; 4 курс: дома – 48 %, посещают заведения – 52 %; 5 курс: дома – 20 %, гуляют с друзьями – 20 %, посещают заведения – 60 %. Студенты 5 курса посещают развлекательные либо зрелищные заведения, чаще всего группой, понимая, что обучаются на последнем курсе [Нурматова].

Возвращаясь к тексту в увертюре «Книга не умрет», сосредоточим внимание на оптимистическом высказывании Германа Гессе, которого цитирует Жан-Филипп де Тоннах: «Чем больше новые изобретения будут с течением времени удовлетворять потребности массового развлечения и образования, тем большее значение и авторитет будет стяжать книга. Мы еще не достигли той точки, когда новые конкурирующие изобретения, такие как радио, кино и т. д., стали бы способны лишить печатную книгу тех ее функций, которые она могла бы утратить как раз без ущерба для нее» [Карьер, Эко, с. 6].

Дискутирующие на страницах книги считают, что Г. Гессе не ошибся: «Кино и радио, даже телевидение ничего не отняли у книги, ничего такого, что она могла бы утратить “без ущерба”».

Вот что говорят студенты о пользе чтения:

– Читая авторов, которые талантливо пишут, учишься хорошей речи, плохо говорить уже не хочется.

– Чтение вводит в мир культуры на всю жизнь.

– Лучше читать, чем смотреть, потому что работает твое воображение.

– Чем больше читаешь, тем больше хочется писать самому.

– Читая, становишься более грамотным.

– Чтение обогащает интеллектуально и эмоционально.

– Читаешь и находишь созвучное тому, что происходит в твоей душе и в жизни.

– Чтение открывает мир познания и чувств.

– К книге можно возвращаться, некоторые необходимо читать вновь, тогда многое осмысливается и переживается по-новому.

– Читая становишься более рассудительным, логичным собеседником, поэтому и более интересным рассказчиком.

– Книги открывают беспредельный мир познания и чувств.

В качестве подтверждения последнего высказывания в аудитории звучит А. С. Пушкин («Евгений Онегин, гл. VII, строфа XXIII):

Хранили многие страницы / Отметку резкую ногтей; / Глаза внимательной девицы / Устремлены на них живей. / Татьяна видит с трепетаньем, / Какою мыслью, замечаньем / Бывал Онегин поражен, / В чем молча соглашался он. /

На их полях она встречает / Черты его карандаша. Везде Онегина душа / Себя невольно выражает / То кратким словом, то крестом, / То вопросительным крючком.

Заметим, что в диалоге Ж.-К. Карьер и У. Эко не прошли мимо такого значимого факта – иногда читатель получает книгу с заметками на полях [Карьер, Эко, с. 61], что представляет особый интерес в зависимости от того, кто их сделал. Это становится предметом интереса исследователей.

Ниже представим фрагменты презентации магистрантов-филологов по данной книге (в их редакции; Линь Ц., Се С.; 13.11.2018) (рис. 1).

«Эта книга о судьбе книг – ностальгическое признание в любви и всякая защитительная речь в пользу самой себя».

«Книга – это как ложка, молоток, колесо или ножницы. После того, как они были изобретены, ничего лучшего уже не придумашь».

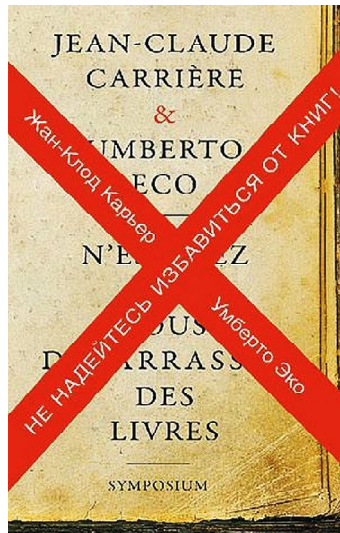


Рис. 1

«Их опыт библиофилов, коллекционеров старинных и редких книг, исследователей и охотников за инкунабулами (古版书) скорее подводит нас к мысли, что книга, как и колесо, является неким пределом совершенства в сфере воображаемого» (с. 8).

他们都是珍本爱好者，收藏古籍，追踪和求索印刷初期珍本。这些经验促使他们持有如下观点：书籍就如轮子，代表着想象秩序里的某种完美，无法超越。

«Скорость, с которой обновляются технологии, навязывает (强迫...接受) нам нестерпимый ритм постоянной перестройки наших ментальных привычек» (с. 44).

科技更新的速度迫使我们以一种难以忍受的节奏持续重建我们的思维习惯。

«Если мы не хотим отставать от технологии, нам придется быстрыми темпами поменять привычки осмысления».

Будем надеяться, что, обращаясь к различным страницам книги «Не надейтесь избавиться от книг!», студенты приобщаются к мышлению писателей современности, к выразительности и убедительности их речи, тем самым учатся быть сомневающимися

и доказательными в своих вопросах и ответах. Возможно, станут педагогами-профессионалами и позаботятся о главном – умение мотивировать правотой А. С. Пушкина («Чтение – лучшее учение»); Дени Дидро («Люди перестают мыслить, когда перестают читать»). Здесь открывается возможность для развития собственной креативности, в чем надежными помощниками будут великие писатели и их книги. Тогда книга не умрет, как заслуги и слава писателя.

Полезный разговор в аудитории важен пониманием главного вопроса – *как мотивировать* в дошкольном и особенно школьном, юношеском возрасте, а потом и взрослом читать, читать и читать книги. Студенты предложили осмыслить распоряжение Минобрнауки РФ – с 1 января 2015 г. переходить на электронные учебники вместо «бумажных». Отмечая их достоинство по сравнению с традиционными, задумаемся о показателях качества чтения школьников (мониторинг PISA), свидетельствующих о негативной динамике.

И все же надежда не оставляет студентов. У книг появилось много конкурентов (телевидение, Интернет, социальные сети), и может показаться странным, что чтение классической литературы стимулируется кинематографом и телевидением. В то же время экранизация произведений литературы обращает к книге («Идиот» и «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевского, «Солнечный удар» И. Бунина, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Доктор Живаго» Б. Пастернака, «В круге первом» А. Солженицына).

Полагаю, что актуализация проблемы прошлого, настоящего и будущего книг и книжной культуры в целом поможет каждому принять ее как важнейшую в жизни своей и своего народа, цивилизации в целом. Для этого в образовании надо формулировать цели и задачи, которые обращают к книге для поиска необходимой информации при выполнении творческих заданий, разработки проектов или для получения эстетического удовольствия. Только не следует заставлять читать, принуждать методами авторитарной педагогики, манипулируя статусом ученика и учителя. Надо уметь мотивировать каждого обучаемого в интересах поиска ответов на интересующие вопросы или вновь возникающие, в целом лич-

ностного развития. При этом не будем отождествлять понятия «чтение» и «чтение литературы». Мы говорим о чтении литературы.

В заключение скажем, что любовь к чтению, к книгам великих писателей воспитывается с ранних детских лет в семье, поддерживается школьным образованием, общением в вузе и так всю оставшуюся жизнь. Талантливый автор открывает простор для диалога не только с литературными персонажами, но и с ним самим. В пространстве «Я и Другой, Другие» учимся понимать чужие и выражать свои и мысли в целом, креативно эстетически и этически самоактуализироваться и саморазвиваться.

3.2. Историческая память в цифровую эпоху

Народ, не знающий своего прошлого,
не имеет будущего.

М. В. Ломоносов

Введение в проблему. На воспитание подрастающего поколения существенно влияет коллективная память – воспоминания народа о том, что значимо, ценно, свято. Где хранится и как передается память нашего народа сегодня? Содействуют ли сохранению исторической памяти телевидение и Интернет? Что необходимо противопоставить деструктивным процессам осмеяния подвига и страданий миллионов наших соотечественников на фронтах и в тылу?

Это вековая страница истории и проблема современного, особенно будущего образования. В ее осмыслении продуктивно реверсивное обучение, когда в совместной деятельности, групповой и индивидуальной, будут поставлены вопросы, ждущие «своего ответа» в диалоге «Я и Другой». Прошли времена, когда многие вопросы не возникали (если не с подачи заморских «голосов», которые безуспешно «глушили»). Например, надо ли было сопротивляться фашистским захватчикам? Надо ли было защищать Сталинград? Оборонять Ленинград? Брать Берлин?

Сегодня эти «голоса» звучат из уст соотечественников. Например, писатель Дмитрий Быков публично пообещал издать в лите-

ратурной серии «Жизнь замечательных людей» описание жизни и деятельности генерала Власова. Будем называть в дидактике эту информацию «стимулирующим материалом». Итак, из выступления Быкова на «Дилетантских чтениях» в Петербурге (декабрь 2018 г.): «Первая книга, которая выйдет в серии “ЖЗЛ” в результате новой перестройки, будет биография генерала Власова... И я сделаю все возможное, чтобы написать эту книгу... К сожалению, российская гражданская война сороковых годов включала в себя практически массовое истребление евреев...»

Преподаватель, возможно, и сами школьники, студенты поднимут эти вопросы, покажут видео и расскажут о том, чтобы не проходить мимо, чтобы не оказаться в ситуации «опоздали». Например, «овцы», по определению Н. С. Михалкова, из «Comedy Woman» (авторская программа «Бесогон», Youtube, 02.02.2019). Еще в 2013 г. в одном из номеров программы участница пошутила о «замерзшем духе» генерала Карбышева. У многих это вызвало возмущение, не только у известного режиссера: «Они сами понимают, что они говорят? О ком они говорят? Самому себе?»

Что знают современные молодые, где и чему учились, чтобы так «шутить»? Была ли у них возможность знать и чувствовать то, что пришлось испытать советскому генералу в фашистском концлагере. Его пытали, над ним издевались, поливали на морозе из шлангов ледяной водой. А он в ответ: «Товарищи, думайте о родине, и мужество не покинет вас».

Закономерен вопрос, почему в 2013 г. прошли мимо этого вопиющего факта? Стало «все можно»? Если так, то тем более проблему надо обсуждать в аудитории. В частности, скандально известные шутки о генерале Д. М. Карбышеве в шоу «Comedy Woman» подвергли психологической экспертизе под руководством доктора психологических наук, профессора В. И. Слободчикова. Сделали неутешительное заключение: представленные видеоматериалы «являются психологической диверсией, направленной на разрушение культурологических смыслов и традиционных российских ценностей; содержат в себе скрытую реабилитацию фашизма посредством продвижения позитивного отношения к Гитлеру». Эксперты

предполагают, что «этот шоу-проект является частью психоисторической войны, ведущейся против России, направленной на деструкцию духовно-нравственного строя личности молодого человека и последующую хаотизацию его базовых жизненных ориентиров» [Психологическая газета].

Реалии современной жизни и образования стремительно насыщаются информацией, требующей критического отношения на основе убедительных доводов. Для этого нужны знания (не тождественно понятию «информация») и умения ими овладевать, творчески использовать. Вопросы появляется все больше, ответы на них каждый должен искать в собственных размышлениях над получаемой информацией, поэтому дидактически продуктивно в образовании ставить «неудобные» вопросы. Они могут исходить от обучаемых и тем более от учителя в школе, профессора в вузе. Такой «не умер, по нему не звонит колокол». Или прав философ Лиотар? Может, некоторые не нужны? Вредны?

В следующем параграфе рассмотрим некоторые темы в концепции реверсивного обучения.

3.3. Оборона Ленинграда: оправданны ли жертвы?

В крови и пепле по колено,
По горло в бешеном огне
Все испытанья,
Кроме плена,
Наш Ленинград прошел в войне.

Ольга Берггольц

Введение в проблему. Будут современные школьники и студенты слушать голос Ольги Берггольц? Проходят годы, и чем дальше, тем значимее события, тем больше сомневающихся в том, что надо было обороняться, надо было выстоять во что бы то ни стало. И почти 900 дней – с 8 сентября 1941 г. по 27 января 1944 г. – Ленинград оборонялся. Не сдался великий город. Оправданны ли жертвы? Их число трудно назвать точно, но это были сотни тысяч.

Страшное время блокады переживали и дети. Подростки трудились на заводах, помогали раненым. И победили вместе со старшими, они не забыли пережитое. Это особая тема – «Дети блокадного Ленинграда». Будут почитать, уважать подвиг предков, которые ценою своей жизни всем живущим подарили будущее?

Чтобы не забыли, приведем другое мнение. Писатель Виктор Ерофеев в дни подготовки празднования 75-летия снятия блокады Ленинграда в интервью на «Эхе Москвы» выступил за сдачу Ленинграда фашистам: «Я скажу абсолютно спокойно, вообще не дрогнув, скажу, что, конечно, надо во имя возможности спасения, спасения людей великого города... Отвоевали бы потом». Телеканал «Дождь» предложил опрос – стоило ли удерживать блокадный Ленинград? (News Balt).

В реверсивном обучении проблема раскрывается самими обучающимися. Они находят «блокадную музу», «ленинградскую мадонну», «блокадную ласточку» Ленинграда. Ольга Берггольц осенью 1941 г. должна была сопровождать на правительственном самолете в Москву Анну Ахматову, но не захотела покинуть Ленинград. Стала голосом непокоренного города. Ей принадлежит строка – лозунг, высеченный на Мемориальной стене Пискаревского кладбища, где похоронены многочисленные жертвы Ленинградской блокады: «Никто не забыт, ничто не забыто».

...Я говорю с тобой под свист снарядов / угрюмым заревом озарена. / Я говорю с тобой из Ленинграда, страна моя, печальная страна... / Кронштадтский злой, неукротимый ветер / в мое лицо закинутое бьет. В бомбоубежищах уснули дети, / ночная стража встала у ворот. / Над Ленинградом – смертная угроза...Бессонны ночи, тяжек день любой. / Но мы забыли, что такое слезы, / что называлось страхом и мольбой. / Я говорю: нас, граждан Ленинграда, / Не поколеблет грохот канонад, / и если завтра будут баррикады – мы не покинем наших баррикад. / И женщины с бойцами / встанут рядом, / и дети нам патроны поднесут, / и надо всеми нами зацветут / старинные знамена Петрограда. / Руками сжав обугленное сердце, / такое обещание даю / я, горожанка, мать красноармейца, / погибшего под Стрельнею в бою. / Мы будем драться с беззаветной силой, / мы одолеем бешеных зверей, / мы победим, клянусь тебе, Россия, от имени российских матерей!

Другая группа обучаемых информирует о том, что на «Дожде» в день 70-летия снятия блокады Ленинграда, 27 января 2014 г., на интернет-сайте телеканала tvrain.ru во время передачи «Дилетанты» был предложен опрос, в котором предлагалось проголосовать: «Не стоило ли отдать Ленинград нацистам, чтобы спасти тысячи жизней?» Постановка данного вопроса в развлекательном контексте в день снятия блокады возмутила многих. Опрос был удален, главный редактор интернет-сайта извинился. Но за 10 минут из числа ответивших – 53 % считали, что сдача Ленинграда уменьшила бы количество жертв войны.

Необходимую для изучения информацию сообщают учащиеся [Преступные цели...]. *Начало войны. 22 июня 1941 г.* объявлено военное положение, начало работ по созданию рубежей обороны на разных направлениях. *Выход войск противника к Ленинграду*, к Лужскому укрепленному району, где произошла задержка немецкого наступления.

Информация о планах Гитлера в отношении Ленинграда: кроме военных доводов, были политические – город-колыбель Октябрьской революции, несет огромный символический смысл. Наивысшая плотность зенитной артиллерии при обороне Москвы, Ленинграда и Баку была в 8–10 раз больше, чем при обороне Берлина и Лондона.

Начало блокады. 8 сентября группа армии «Север» захватила город Шлиссельбург (Петрокрепость), взяла под контроль исток Невы и блокировала Ленинград с суши, с севера город блокировали финские войска. Началась 872-дневная блокада города. Общая площадь взятых в кольцо Ленинграда и пригородов составляла около 5 тыс. кв. км. Внутри кольца оказались силы Балтийского флота и большая часть войск Ленинградского фронта (8, 23, 42 и 55-я армии) – всего более полумиллиона человек. Помимо войск в кольце блокады оказалось все гражданское население города – примерно 2,5 млн жителей и 340 тыс. человек, проживавших в пригородах. Были разорваны все железнодорожные, речные и автомобильные коммуникации. Сообщение с Ленинградом поддерживалось только по воздуху и Ладожскому озеру, к побережью которого из города вела Ириновская железнодорожная ветка.

Страшные факты приводят учащиеся: о нормах выдачи хлеба, которые постоянно снижались: с 18 июля по конец сентября 1941 г. рабочим – 800 граммов; служащим – 600 граммов; иждивенцам и детям – 400 граммов; с 1 октября по 13 ноября 1941 г. рабочим – 400 граммов; служащим – 200 граммов; иждивенцам и детям – 200 граммов; с 20 ноября по 25 декабря 1941 г. рабочим – 250 граммов; служащим и членам их семей – 125 граммов; личному составу военизированной охраны, пожарных команд, истребительных отрядов, ремесленных училищ и школ ФЗО, находившемуся на котловом довольствии, – 300 граммов; в феврале 1942 г. нормы выдачи хлеба: рабочим – 500 граммов; служащим – 400 граммов; иждивенцам и детям – 300 граммов; о смертности от голода. За время блокады от голода умерло по официальным данным – 641 тыс. горожан, по подсчетам историков – не менее 800 тыс.; погибло от бомбежек и обстрелов – около 17 тыс. жителей; ранено около 34 тыс. жителей; о смертности от холода. Подтверждение сказанному – в фотографиях и дневниках тех лет.

Вернемся к основному вопросу: *Может быть, все-таки стоило отдать Ленинград нацистам, чтобы спасти тысячи жизней? Сдать город фашистам – избежать сотни тысяч жертв?* Обсуждение в позиции: согласие/несогласие – доводы приводятся на основе изученных материалов, опубликованных советских и немецких документов [Преступные цели..., с. 298–299].

Гитлер решил стереть город с лица земли. Предполагалось окружить Ленинград тесным кольцом и путем обстрела из артиллерии всех калибров и непрерывной бомбежки с воздуха сровнять его с землей: «Если вследствие создавшегося в городе положения будут заявлены просьбы о сдаче, они будут отвергнуты, так как проблемы, связанные с пребыванием в городе населения и его продовольственным снабжением, не могут и не должны нами решаться. В этой войне, ведущейся за право на существование, мы не заинтересованы в сохранении хотя бы части населения».

Но город героически защищался. Об этом рассказывают учащиеся. Например, знаменитый «Невский пятачок» – условное обозначение плацдарма на левом (восточном) берегу Невы напротив

Невской Дубровки. Он был захвачен и удерживался советскими войсками Ленинградского фронта (с 19.09.1941 по 29.04.1942 и с 26.09.1942 по 17.02.1943). С него как плацдарма советские войска неоднократно пытались начать наступление на Мгу и Синявино навстречу войскам, наносившим удар с востока. Так стремились прорвать блокаду Ленинграда, но все попытки расширить плацдарм и развить наступление были неудачными. «Невский пятак» стал одним из символов мужества, героизма и самопожертвования советских воинов.

После войны установили памятник «Рубежный камень», мемориал «Невский пятак» (рис. 2, 3).

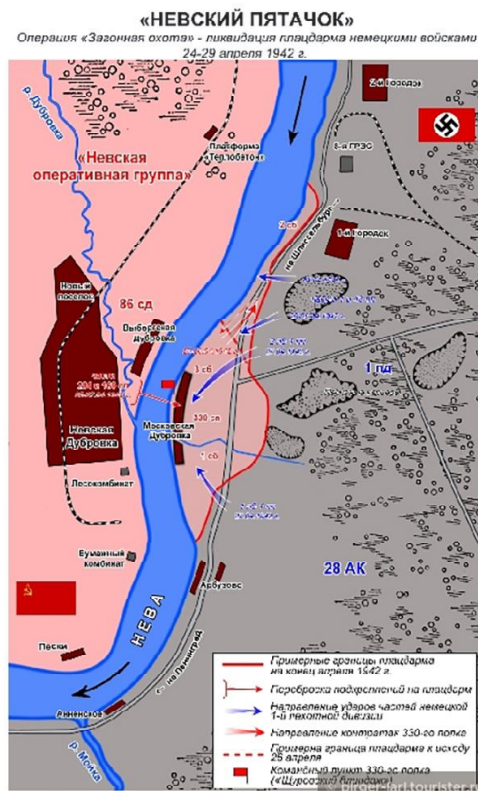


Рис. 2



Рис. 3

Не только говорим о героической блокаде, но и слушаем Седьмую симфонию Д. Шостаковича, созданную в 1941 г. и исполненную в блокадном городе (рис. 4). Великое произведение отразило фашистское нашествие и негибаемую волю к победе, непреодолимую силу духа нашего народа. Каждый звук – след истории, грандиозная музыкальная композиция вселяла надежду и веру всем, не только находящимся в блокадном Ленинграде, но всему советскому народу.

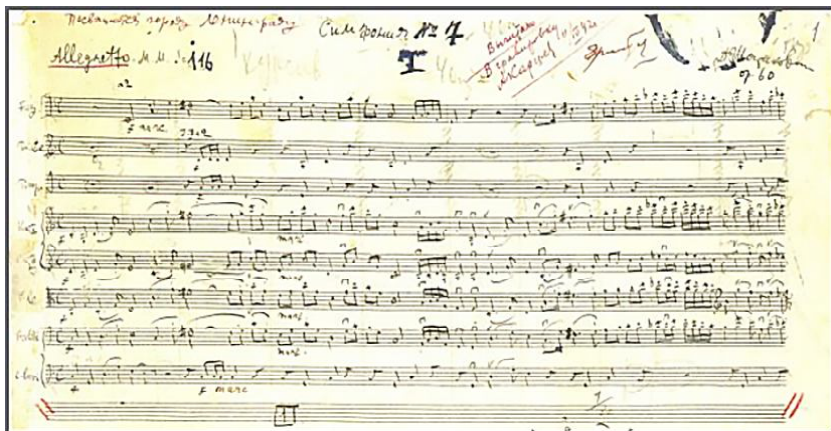


Рис. 4

9 августа 1942 г. – беспрецедентное событие – исполнение в Большом зале Ленинградской консерватории Седьмой («Ленинградской») симфонии. Выступление транслировалось по радио на весь мир, потрясая мужеством жителей несломленного города. В годовщину начала Великой Отечественной войны она исполнялась в Лондоне. 20 июля 1942 г., на следующий день после нью-йоркской премьеры симфонии (дирижировал А. Тосканини) журнал «Тайм» вышел с портретом Шостаковича на обложке.

Если студенты предложат рассмотреть позиции некоторых историков по поводу ответственности И. В. Сталина за многочисленные жертвы мирного населения, то найдут соответствующие материалы.

Год спустя после прорыва блокады Ольга Берггольц писала:

Но сердце наше – с вами. Мы едины / Мы неразрывны, как и год назад. И вместе с вами подошел к Берлину. / И властно постучался Ленинград... Мы знаем, умудренные войною: / Жестоки раны – скоро не пройдут. / Не все сады распустятся весною, / Не все людские души оживут...

Студенты, желающие больше узнать об Ольге Берггольц, ее жизни и творчестве, находят информацию в ее дневниках – уникальных документах эпохи, которые она вела всю жизнь; в документальном фильме «Ольга Берггольц. Голос».

P.S. Не стоит проходить мимо того факта, что немецкая журналистка Зильке Бигалке (1983 г. р.; издание *Süddeutsche Zeitung*), советовала ленинградцам, как отмечать 75-летие снятия блокады Ленинграда: «Москва злоупотребляет памятью о жертвах блокадного Ленинграда»; «Те, кто находятся у власти в Москве, проводят парады вместо сочувствия и тешат национальную гордость вместо горькой скорби» [Дебрер]. Бигалке признает, что «блокада была геноцидом». Но после войны «ни одна из двух сторон не была заинтересована в том, чтобы так ее называть. Московская власть до сих пор представляет тех, кто оказался в оккупации, как героев, которые мужественно оказывали сопротивление немцам». И недоумевает журналистка, почему в России не любят задавать вопрос о том, был ли Сталин готов пожертвовать жизнями этих людей так же легко, как его противники.

3.4. Проходят годы: пора простить, забыть?!

Время не имеет власти над величием всего,
что мы пережили в войну. Народ, переживший
однажды большие испытания,
будет и впредь черпать силы в этой победе.

Г. К. Жуков

Введение в проблему. Используется видео как стимулирующий материал – выступление в бундестаге российских и немецких старшеклассников в День скорби (отмечается 19 ноября в Германии). Миллионы просмотров этого ставшего скандальным видео. *О чем не рассказали российские и немецкие школьники? Что забыли учителя?* В данный проект приглашены старшие школьники двух гимназий – в Касселе и Новом Уренгое [Российский школьник...]. Они читали о войне, видели могилы погибших, «многие из которых хотели жить мирно и не желали воевать». Вряд ли стоит говорить о том, что подобный проект выполняется без учителей. Может учитель адекватно не реагировать на слова Николая Десятниченко о «так называемом Сталинградском котле», о «невинно убиенных немцах»? Не хотели воевать, убивать, порабощать, грабить, насиловать? Современные школьники должны отвечать за свои слова? Как этому научиться?

После просмотра видео предлагаю домашнее задание – эссе «Если бы я выступал(а), как школьник в бундестаге, то сказал(а) бы...».

Педагогический опыт показывает, что написание эссе является одним из продуктивных способов обучения. С требованиями к данному жанру необходимо познакомить. Он имеет явные преимущества перед другими видами письменных работ. Небольшое по размеру эссе предполагает главное – значимость текста в его небольшом объеме. Отсюда простор для творчества автора, от которого требуется большое и трудное умение аргументировать свою позицию. Это особенно трудно, если учитывать уникальность текста, связанную с лаконичностью, небольшим объемом. Не следует «растекаться мыслью по древу», стремясь изложить свой авторский взгляд, не стоит претендовать на истину в последней инстанции. Высказывается авторское мнение, поэтому пишется от первого

лица. Это размышление обуславливает в основном публицистический стиль. Предлагая свободу в написании эссе, все же можно ориентировать на обоснование актуальности проблемы, важности для автора, четкую аргументацию своего мнения, формулирование тезиса или тезисов, которые отвергаются или с ними согласен автор. Неплохо завершить изложение обобщенным выводом.

Анализируя эссе студентов (бакалавриат и магистратура), получаем результаты, заслуживающие внимания педагогов. Из общего числа добровольно выполнявших это задание студентов (87 чел.) в разных аудиториях 3–5–7 % согласны с тем, что проходит время и пора понять: не все немцы хотели воевать – они выполняли приказ. Есть и такое мнение – «по-христиански надо прощать». Большинство же приводят убедительные доводы о том, что надо помнить, не надо забывать, «манкурты – это опасно для отдельного человека и для человечества в целом». При этом никто не упомянул известное выступление в том же бундестаге писателя Даниила Гранина [Выступление Даниила Гранина...]. С сожалением отмечу, что не всеми написавшими эссе была понята сущность самого задания, некоторые писали не о своем предполагаемом выступлении, а о последовавшей «травле» российских школьников в соцсетях. После того, как все работы проанализированы, знакомя студентов с результатами, кого-то (безымянно) цитирую. В заключение для более полной рефлексии себя как автора эссе, для дальнейшего осознания предложенной проблемы читаю текст журналиста Андрея Медведева [Письмо журналиста...], формулировку темы эссе у которого позаимствовала. Замечу, во-первых, что всегда есть опасность плагиата, студенты могут найти этот текст в Интернете и выдать под своим именем. К счастью, такого пока не было. Во-вторых, надо видеть их лица, когда читаю строки Медведева. Привожу этот текст.

Уважаемые депутаты. Сегодня я увидел чудо. И это чудо называется Германия. Я шел к вам и смотрел на красивые берлинские улицы, на людей, на замечательные памятники архитектуры, и теперь я стою тут, и смотрю на вас. И я понимаю, что все это чудо. Что вы все родились на свет и живете в Германии. Почему я так думаю?

Потому что, учитывая то, что ваши солдаты сделали у нас, на оккупированных территориях, бойцы Красной Армии имели полное моральное право уничтожить весь немецкий народ. Оставить на месте Германии выжженное поле, руины, и только параграфы учебников напоминали бы о том, что была когда-то такая страна. Вы, вероятно, не помните всех подробностей оккупации, но это и не нужно. Я просто напомним вам о том, что солдаты Вермахта и СС делали с советскими детьми. Их расстреливали. Часто на глазах у родителей. Или, наоборот, сначала стреляли в папу с мамой, а потом в детей. Ваши солдаты насиловали детей. Детей сжигали заживо. Отправляли в концлагеря. Где у них забирали кровь, чтобы делать сыворотку для ваших солдат. Детей морили голодом. Детей жрали насмерть ваши овчарки. Детей использовали в качестве мишеней. Детей зверски пытали просто для развлечения. Или вот вам два примера. Офицеру Вермахта мешал спать младенец, он взял его за ногу и разбил его голову об угол печки. Ваши летчики на станции Лычково разбомбили эшелон, на котором пытались вывезти детей в тыл, и потом ваши асы гонялись за перепуганными малышами, расстреливая их в голом поле. Было убито две тысячи детей.

Только за одно то, что вы делали с детьми, повторюсь, Красная Армия могла уничтожить Германию полностью с ее жителями. Имела полное моральное право. Но не сделала. Жалею ли я об этом? Конечно, нет. Я преклоняюсь перед стальной волей моих предков, которые нашли в себе какие-то невероятные силы, чтобы не стать такими же скотами, какими были солдаты Вермахта. На пряжках немецких солдат писалось: «С нами Бог». Но они были порождением ада и несли ад на нашу землю. Солдаты Красной Армии были комсомольцами и коммунистами, но советские люди оказались куда большими христианами, чем жители просвещенной религиозной Европы. И не стали мстить. Смогли понять, что адом ад не победить.

Вам не стоит просить у нас прощения, ведь лично вы ни в чем не виноваты. Вы не можете отвечать за своих дедов и прадедов. И потом, прощает только Господь. Но я скажу честно – для меня немцы навсегда чужой, чуждый народ. Это не потому, что лично вы плохие. Это во мне кричит боль сожженных Вермахтом детей. И вам придется принять, что как минимум еще мое поколение – для которого память о войне это награды деда, его шрамы, его фронтовые друзья – будет воспринимать вас так. Что будет потом, я не знаю. Возможно, после нас придут манкурты, которые все забудут. И мы многое для этого сделали, мы много что проср... сами, но я надеюсь, что еще

не все потеряно для России. Нам конечно нужно сотрудничать. Русским и немцам. Нужно вместе решать проблемы. Бороться с ИГИЛ и строить газопроводы. Но вам придется принять один факт: мы никогда не будем каяться за нашу Великую эту войну. И тем более за Победу. И тем более перед вами. Во всяком случае, повторюсь, мое поколение. Потому что мы тогда спасли не только себя. Мы спасли вас от вас самих. И я даже не знаю, что важнее.

Проходят годы. Скорее всего, в германском бундестаге будет проходить «Час памяти» 27 января, приуроченный к годовщине освобождения Освенцима. Будем надеяться, что вновь пригласят ораторов из России. Напомним нашим школьникам и студентам о том, что этот «Час» в 2014 г. стал «Часом Даниила Гранина». 95-летний писатель-блокадник, соавтор знаменитой «Блокадной книги», выступал в бундестаге на заседании, посвященном памяти жертв блокадного Ленинграда (рис. 5). Один из многочисленных защитников, он был в осажденном городе 872 дня. И как мужественный солдат почти час выступал перед немецкими парламентариями, не воспользовавшись предложенным ему креслом. Произвел необычайное впечатление своей искренностью, так на этой трибуне не говорил еще никто. Писатель рассказал депутатам о матери, которая не схоронила умершего 3-летнего сына, а положила



Рис. 5

его труп на мороз, чтобы отрезать по кусочку для сохранения жизни своей 12-летней дочери. Неудивительно, что некоторые депутаты не могли сдерживать слезы. «Солдаты должны воевать с солдатами... а здесь голод воевал вместо солдат, ожидание капитуляции, гибели города».

3.5. Языковая личность: трудный «путь к языку»

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

Л. С. Выготский

Введение в проблему. В любом возрастном периоде жизни в обучении овладевают многими понятиями, в том числе научными. Как они используются в речи? Задумываются ли студенты о том, что развиваются как языковая личность, осуществляя трудный «путь к языку» (М. Хайдеггер)? Входит ли в цели образования *обучение красивой речи на русском языке*?

Предлагая студентам назвать цели обучения русскому языку в школе, выяснили, что главную цель они определяют так: чтобы знали правила, умели ими пользоваться, чтобы грамотно писали. Полагая, что это лишь одна из целей, сравниваем с теми, которые формулировал великий русский педагог К. Д. Ушинский: «Во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе» [Ушинский, с. 186]. Данным проектом стараемся привлечь внимание студентов к вопросам развития личности как носителя родного языка, особенно в современной ситуации все более широкого использования бранных, табуированных слов и выра-

жений-инвективов (позднелат. *invectiva (oratio)* – бранная речь, от лат. *invehor* – бросаюсь, нападаю).

Внимательны ли студенты к своей речи? Разводят ли понятия «язык» и «речь»?

Опрашивая студентов, выяснили, что лишь немногие (2–3 человека в группе и на курсе) осознанно не используют нецензурные слова и выражения. Большинство никогда не слышали о том, что бранные слова «взрываются» в генетическом аппарате человека; считают «бредовой мыслью» мутагенный эффект, вследствие которого происходят мутации, ведущие поколения к вырождению, через бранные слова постепенно потомству передается программа самоликвидации.

Согласно М. Хайдеггеру, «сущность человека покоится в языке»; «язык – дом бытия». Выше уже приводилась цитата А. Р. Лурии, который отмечал, что «речь занимает командные высоты, становится наиболее употребляемым культурным приемом, обогащает и стимулирует мышление, и психика ребенка перестраивается, приобретает новую структуру» [Выготский, Лурия, с. 196]. Л. Н. Толстой писал: «...зло телесных преступлений тотчас же заметно. Зло же преступления слова мы не замечаем...» [Толстой, 1995, с. 149].

Выявлена *противоречивая тенденция*: с одной стороны, благоприятные условия успешного развития языковой личности современных школьников и студентов, с другой, усложнение процесса, обусловленного нарастанием источников речевой деструктивности в школьной и вузовской среде (широкое распространение сленга, инвективы, ненормативная лексика), девиантного речевого поведения. Так актуализируются вопросы теоретико-методологических основ и образовательной практики, направленной на освоение школьниками и студентами языковых компетенций, совершенствование культуры речи, приобретение языкового иммунитета в динамично протекающих социокультурных трансформациях.

Язык – сложная семиотическая система (греч. *semeiotike*; *semeion* – признак, знак), специфическое и универсальное средство объективации содержания как индивидуального сознания, так и культурной традиции, средство национальной идентификации,

объект и средство обучения. *Языковая личность* – субъект, носитель языка, совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) [Язык и личность, с. 3]. Значит, не отождествляя понятия «язык» и «речь», говорим о *культуре речи* как выборе и организации языковых средств, которые позволяют обеспечить при соблюдении языковых норм и этики общения достижение поставленных коммуникативных задач [Ширяев].

Культура речи каждого конкретного человека предполагает выбор им тех языковых средств, которые в данной ситуации общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. И тогда встает вопрос о соблюдении современных языковых норм и этики общения. Для этого необходимо знать о трех аспектах культуры речи: *нормативном* (правильная речь – знание литературных норм и умение их применять); *коммуникативном* (используемые говорящим средства языка для достижения целей общения); *этическом* (уважение к участнику общения, доброжелательность). По речи говорящего нетрудно определить его уровень культуры речи. Конкретно: *высокий* – речь логична, убедительна, говорящий придерживается языковых норм и этики общения; *достаточный* – в основном логична, убедительна, говорящий в основном придерживается языковых норм и этики общения; *средний* – нелогична, неубедительна, говорящий не всегда придерживается языковых норм и этики общения, использует слова-паразиты («типа того», «как бы», «грубо говоря»), жаргон; *низкий* – нелогична, неубедительна, говорящий не придерживается языковых норм и этики общения, широко использует слова-паразиты («типа того», «как бы», «грубо говоря»), жаргон и табуированные выражения.

Всегда был, есть и, скорее всего, будет такой феномен, как *инвектива* (позднелат. *invectiva (oratio)* – бранная речь, от лат. *invehor* – бросаюсь, нападаю), которая ориентирована на резкое обличение или сатирическое осмеяние реального лица или группы лиц (сопровождается некоторым сдвигом в реальности изображения). Характеризуется структурной и смысловой двуплановостью,

нередко выдвигающей на первый план личные обвинения в целях общественной компрометации. Литературные формы инвективы многообразны: эпиграмма (Марциал), полемические статьи и речи («Филиппики» Цицерона); Аристофан в комедиях «Всадники», «Облака», Катулл в лирике.

Остановимся на русском слове *сквернословие*. Согласно В. И. Да-лю, скверна – мерзость, гадость, пакость, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно; нечистота, грязь и гниль, тление, мертвечина, извержения, кал, смрад, вонь; непотребно, разврат, нравственное растрение; все богопротивное [Даль, с. 194]. «Сквернословить – вести непристойные, заторные, постыдные речи; срамно, похабно ругаться, сквернословие – срамословие»; «очистим себя от всякия скверны плоти и духа», «скверну природную очищают вода и огонь, скверну духовную – покаяние» [Там же, с. 195].

В данном контексте говорим о критериях развитой языковой личности, которые связываем с устойчивым *языковым иммунитетом* на основе ценностных ориентаций личности. В его приобретении лежит критически-рефлексивное умение фильтровать информацию, поступающую из окружающего пространства, как позитивную и негативную по своему воздействию; осознанная избирательность в восприятии сообщений, поступающих извне, направленная на достойную самоактуализацию в целях собственного развития (я-язык); развитые умения контролировать речевое поведение, как свое, так и окружающих; устойчивая внутренняя мотивация на изучение родного и иностранного языка.

Еще раз обратимся к формулировке К. Д. Ушинского о целях обучения отечественному языку (см. выше). Оценим такое свойство критериев, как *инструментальность*, позволяющую создать *критериально-уровневую шкалу*, с помощью которой каждый может себя рефлексировать в освоении языка и овладении культурой речи (четыре уровня – высокий, допустимый, средний, низкий, недопустимо низкий). Их динамика позволит оценивать себя и других обучающихся как носителей языка. В целом *языковая личность* рассматривается как субъект общения и деятельности на основе

овладения языковыми компетенциями и достижения определенного уровня культуры речи. В данном контексте выходим на понятия «языковая компетентность» и «языковая компетенция», имеющие общее содержание (совокупность знаний, умений и способностей), но отличающиеся функциональным характером коммуникации (компетенция предполагает исполнение конкретной деятельности). Здесь же говорим о речевой деструктивности среды жизни, культуры и образования, которые определяем по критерию антропологической несоразмерности/несоразмерности речевого поведения, принимающего/разрушающего этику человеческих отношений, содействующего/препятствующего развитию языковой личности. Языковой иммунитет входит в структуру языковой личности как способность противостоять речевой деструктивности среды.

В данном контексте встает вопрос о педагогическом потенциале образовательного учреждения. Каждое имеет педагогический потенциал «духа университета» (если следовать идее об особом «духе школы» Л. Н. Толстого) и его образовательного процесса, целенаправленно развивающего языковую личность. Это *когнитивный* потенциал, свидетельствующий о наличии информации и знаний о языке как базовом символе культуры и средстве коммуникации, социальной, этнической и личностной манифестации. Это *коммуникационный потенциал*, связанный с реальной и виртуальной возможностью восприятия и поддержания духа *alma mater* в содержательном, творческом субъект-субъектном общении студентов с преподавателями, известными специалистами в конкретной научной области и с профессорами, имеющими свои научные школы. Это *воспитательный потенциал*, направленный на развитие личности студентов, способных осознавать язык как аксиологическую категорию и ценность культуры речи как индикатора образованности и воспитанности. Это *культуротворческий* потенциал, обусловленный способностью воспринимать и оценивать язык и речь как социокультурные феномены, находящиеся в постоянном изменении. Наконец, *организационно-управленческий* потенциал, обеспечивающий меняющиеся педагогические условия,

направленные на усиление мотивации студентов в овладении общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Далее о великом и могучем русском языке. Опыт общения со студентами показывает, к сожалению, что в отличие от своих предшественников современные студенты не знают многих высказываний русских авторов, с великой гордостью писавших на русском языке. Например, М. В. Ломоносова: «Карл V, римский император, говаривал, что гишпанским (испанским) языком с Богом, французским – с друзьями, немецким – с неприятелем, итальянским – с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно. Ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков» [Ломоносов].

«Грамматика» Ломоносова была первым научным грамматическим трудом по русскому языку, создана почти за десять лет упорной работы великого русского ученого, энциклопедиста.

Продолжая говорить о реализации реверсивной концепции в современном образовании, не обойдем вопрос о коммуникации на иностранном языке. «Иноязычное образование» (Е. И. Пассов) решает важнейшую проблему трудностей перевода с одного языка на другой, с пониманием сущности фразеологизмов языка. Сформулируем проблему: *переводчик – соперник автора* (А. С. Пушкин)?

Ниже представим материал, подготовленный студенткой Ольгой Б. *Фразеология* (греч. *phrasis* – «выражение», *logos* – «учение») – раздел языкознания, изучающий устойчивые сочетания в языке. Фразеологизм – свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Например, для лингвистической разминки в малых группах: 1. As cool as a cucumber; 2. To be in hot water; 3. Sit on a volcano; 4. One's fingers are all thumbs; 5. Between grass and hay; 6. Pull something out of the hat.

То же с пояснениями: 1. As cool as a cucumber (букв. холодный как огурец) – very calm or very calmly, especially when this is surprising; 2. To be in hot water (букв. быть в горячей воде) – in a difficult situation in which you are likely to be punished; 3. Sit on a volcano (букв. сидеть на вулкане) – to be in a place where trouble may start or danger may come suddenly; 4. One's fingers are all thumbs (букв. все пальцы – большие) – to be clumsy with one's hands; 5. Between grass and hay (букв. между травой и сеном) – unable to be easily categorized; 6. Pull something out of the hat (букв. вытащить что-то из шляпы) – to do something surprising and seemingly impossible.

В аудитории обсуждается вопрос о фразеологических соответствиях как проблеме лингвистики, связанной с трудностями перевода. Перевести с одного языка на другой можно по-разному. При этом знать, что есть понятие «эквивалент», когда совпадают образные основания и значения (Play with fire – играть с огнем); когда образная основа отличается частично или полностью (Break the ice – растопить лед); наконец, фразеологическое несоответствие: передача исходного фразеологизма возможна лишь с помощью описательного (дескриптивного) перевода (To go hammer and tongs – делать воодушевленно, энергично).

Пример перевода фразы, сказанной Н. С. Хрущевым в 1959 г. в Сокольниках на Американской национальной выставке с участием вице-президента США Ричарда Никсона. Хрущев заявил, что СССР вскоре догонит и перегонит США по уровню жизни и вообще «покажет всем кузькину мать». Переводчик был в затруднении с интерпретацией «непереводимой игры слов» и перевел дословно – «Kuzma's mother».

Согласимся с высказыванием австрийской писательницы, драматурга Марии Эбнер-Эшенбах: «Дух языка отчетливее всего выражается в непереводимых словах».

Для более детального вхождения в проблему перевода приведем тексты и переводы разных авторов из книги Льюиса Кэрролла «Alice's Adventures in Wonderland» («Алиса в Стране чудес») (рис. 6).



Рис. 6

Глава I
ВНИЗ ПО КРОЛИЧЬЕЙ НОРЕ
(Н. М. Демурова)

Алисе наскучило сидеть с сестрой без дела на берегу реки; разок-другой она заглянула в книжку, которую читала сестра, но там не было ни картинок, ни разговоров. – Что толку в книжке, – подумала Алиса, – если в ней нет ни картинок, ни разговоров?

Она сидела и размышляла, не встать ли ей и не нарвать ли цветов для венка; мысли ее текли медленно и несвязно – от жары ее клонило в сон. Конечно, сплести венок было бы очень приятно, но стоит ли ради этого подыматься? Вдруг мимо пробежал белый кролик с красными глазами.

Конечно, ничего удивительного в этом не было. Правда, Кролик на бегу говорил: – Ах, боже мой, боже мой! Я опаздываю. Но и это не показалось Алисе особенно странным. (Вспоминая об этом позже, она подумала, что ей следовало бы удивиться, однако в тот миг все казалось ей вполне естественным.) Но когда Кролик вдруг вынул часы из жилетного кармана и, взглянув на них, помчался дальше, Алиса вскочила на ноги. Ее тут осенило: ведь никогда раньше она не видела кролика с часами, да еще с жилетным карманом в придачу!

Сгорая от любопытства, она побежала за ним по полю и только-только успела заметить, что он юркнул в нору под изгородью.

В тот же миг Алиса юркнула за ним следом, не думая о том, как же она будет выбираться обратно.

Глава первая, в которой
Алиса чуть не провалилась сквозь землю
(Б. Заходер)

Алиса сидела со старшей сестрой на берегу и маялась: делать ей было совершенно нечего, а сидеть без дела, сами знаете, дело нелегкое; раз-другой она, правда, сунула нос в книгу, которую сестра читала, но там не оказалось ни картинок, ни стихов. «Кому нужны книжки без картинок или хоть стихов, не понимаю!» – думала Алиса.

С горя она начала подумывать (правда, сейчас это тоже было дело не из легких – от жары ее совсем разморило), что, конечно, неплохо бы сплести венок из маргариток, но плохо то, что тогда нужно подниматься и идти собирать эти маргаритки, как вдруг... Как вдруг совсем рядом появился белый кролик с розовыми глазками!

Тут, разумеется, еще не было ничего такого необыкновенного; Алиса-то не так уж удивилась, даже когда услышала, что Кролик сказал (а сказал он: «Ай-ай-ай! Я опаздываю!»). Кстати, потом, вспоминая обо всем этом, она решила, что все-таки немножко удивиться стоило, но сейчас ей казалось, что все идет как надо. Но когда Кролик достал из жилетного кармана (да-да, именно!) ЧАСЫ (настоящие!) и, едва взглянув на них, опрометью кинулся бежать, тут Алиса так и подскочила! Еще бы! Ведь это был первый Кролик в жилетке и при часах, какого она встретила за всю свою жизнь!

Сгорая от любопытства, она со всех ног помчалась вдогонку за Кроликом и, честное слово, чуть-чуть его не догнала! Во всяком случае, она поспела как раз вовремя, чтобы заметить, как Белый Кролик скрылся в большой норе под колючей изгородью.

В ту же секунду Алиса не раздумывая ринулась за ним. А кой о чем подумать ей не мешало бы – ну хоть о том, как она выберется обратно!

Глава 1
НЫРОК В КРОЛИЧЬЮ НОРКУ
(В. Набоков)

Ане становилось скучно сидеть без дела рядом с сестрой на травяном скате; раза два она заглянула в книжку, но в ней не было ни разговоров, ни картинок. «Что проку в книжке без картинок и без разговоров?» – подумала Аня.

Она чувствовала себя глупой и сонной – такой был жаркий день. Только что принялась она рассуждать про себя, стоит ли встать, чтобы набрать ромашек и свить из них цепь, как вдруг, откуда ни возьмись, пробежал мимо нее Белый Кролик с розовыми глазами.

В этом, конечно, ничего особенно замечательного не было; не удивилась Аня и тогда, когда услышала, что Кролик бормочет себе под нос: «Боже мой, Боже мой, я наверняка опоздаю». (Только потом, вспоминая, она заключила, что говорящий зверек – диковина, но в то время ей почему-то казалось это очень естественным.) Когда же Кролик так-таки и вытащил часы из жилетного кармана и, взглянув на них, поспешил дальше, тогда только у Ани блеснула мысль, что ей никогда не приходилось видеть, чтобы у кролика были часы и карман, куда бы их совать. Она вскочила, сторя от любопытства, побежала за ним через поле и как раз успела заметить, как юркнул он в большую нору под шиповником.

Аня мгновенно нырнула вслед за ним, не задумываясь над тем, как ей удастся вылезти опять на свет Божий.

В чем признавались переводчики?

Н. Демурова о задачах перевода «Алисы» (1966 г.)

«Необходимо было передать особый, то лукавый и озорной, то глубоко личный, лирический и философский дух сказок Кэрролла, воспроизвести своеобразие авторской речи – сдержанной, четкой, лишенной “красот” и “фигур”... зато предельно динамичной и выразительной. В авторской речи Кэрролла нет длинных описаний, сантиментов, “детской речи”. Вместе с тем переводчики стремились, не нарушая национального своеобразия подлинника, передать особую образность сказок Кэрролла, своеобразие его эксцентрических нон-сенсов. Мы понимали, что, строго говоря, эта задача невыполнима: невозможно точно передать на другом языке понятия и реалии, в этом другом языке не существующие. И все же хотелось как можно ближе приблизиться к оригиналу, пойти путем параллельным, если нет такого же, передать если не органическую слитность буквы и духа, то хотя бы дух подлинника».

Б. Заходер («Приключения Алисы в Стране чудес»)

«Будь моя воля, я назвал бы книжку, например, так: “Аленка в Вообразии”. Или “Аля в Удивляндии”. Или “Алька в Чепухании”.

Ну уж, на худой конец: “Алиска в Расчудесии”. Но стоило мне заикнуться об этом своем желании, как все начинали на меня страшно кричать, чтобы я не смел, и я не посмел!» (Так написал Борис Заходер в открывающей сказку «Никакой главе», где «посмел многое», назвал свой перевод излюбленным словом «пересказ».)

В. Набоков («Аня в Стране Чудес»)

«Как и все английские дети (а я был английским ребенком), Кэрролла я всегда обожал», – признавался автор «Лолиты». Тем не менее, несмотря на афишируемую «английскость», Набоков дал интересный пример перенесения кэрролловского нонсенса в российскую ментальность.

Алиса становится Аней, которая посылает подарки своим ногам в Паркетную ГУБЕРНИЮ, Белый Кролик носит титул ДВОРЯНИНА, ящерка Билль становится Яшкой, Мышь читает нудную главу из учебника не о Вильгельме Завоевателе, а о Владимире Мономахе и т. д. Однако наибольшая удача Набокова – это стихотворные пародии. Как уже говорилось, Кэрролл пародировал в «Алисе» классические нравоучительные стишки своей эпохи и английский фольклор. Большинство из них уже позабыты самими англичанами, а для нас элемент пародии вообще пропадает.

Логично предположить: Набоков заменил английскую «школьную программу» российской? Пародировал, стараясь, по возможности, не отходить от оригинала, русскую классику и фольклор?

Полезно ознакомиться с размышлениями переводчиков других книг:

Иероним, богослов, переводчик Библии: «В переводе я передаю не слово в слово, а мысль в мысль»;

Н. Галь, переводчица, литературный критик, теоретик перевода: «Что это такое – современный реалистический перевод? Лучшие мастера его на деле доказывают: можно полностью сохранить стиль и манеру подлинника – и притом книгу будут читать и воспринимать так, как будто она создана на языке перевода. Как будто Бернс и Гейне, Бернард Шоу и Хемингуэй, Сервантес и Мопассан писали по-русски»;

Вольфганг Менцель, немецкий поэт, писатель, историк литературы и критик: «Переводы – это цветы под стеклом»;

Джозеф Джейкобс, английский литературный критик, фольклорист, историк: «Читать поэзию в переводе – все равно, что целовать женщину через вуаль».

Предлагаем на выбор студентов творческое задание – перевести поэтические тексты А. С. Пушкина. Он любил английскую литературу – Байрона, Шекспира, Скотта, однако на английском языке свободно заговорил лишь в 1829 г. Зачем читать Пушкина по-английски? Кому это надо? Ответ – прочтение переводов является отличной лингвистической практикой, полезной для изучения как иностранного, так и родного языка. Стихи Пушкина – это гениальная музыка русской речи. Стоит попробовать перевести, например, это: *Лесов таинственная сень / С печальным шумом обнажалась...* Или знаменитые строки: *Я вас любил так искренно, так нежно / Как дай вам бог любимой быть другим.*

Дадим два примера перевода стихов А. С. Пушкина.

Я вас любил.
Любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;
Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.

I loved you, and that love to die refusing,
May still – who knows!
Be smoldering in my breast.
Pray, be not pained – believe me, of my choosing
I'd never have you troubled nor yet distressed.
I loved you mutely, hopelessly and truly,
With shy yet fervent, tenderness aglow;
Mine was a jealous passion and unruly...

Translation by I. L. Zheleznova

Няне

Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя!
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно ты ждешь меня.
Ты под окном своей светлицы
Горюешь, будто на часах,
И медлят поминутно спицы
В твоих наморщенных руках.
Глядишь в забытые ворота
На черный отдаленный путь:
Тоска, предчувствия, заботы
Теснят твою всечасно грудь.
То чудится тебе...

A friend of my severe days,
Decrepit darling dove of mine!
In deep pine woods alone you wait
For me, you wait too long a time.
In your front room under the window
You grieve as if you sentry stand,
And needles linger every minute
In your fatigued and puckered hands.
You look through old forgotten gates
At a pitch-black and distant path:
Depression, premonitions, cares
Oppress incessantly your heart.
It seems to you...

Translation by V. Panarin

Или перевести «Зимний вечер» (Буря мглою небо кроет, / Вихри снежные крутя, / То как зверь она завоет, / То заплачет как дитя...).

Нам не дано предугадать... Завершаем разговор о трудном «пути к языку», родному или иностранному. Еще раз обращаемся к понятию «слово», неразрывно связанному с сознанием человека, в нем оно отображается, согласно Л. С. Выготскому, «как солнце в малой капле воды. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания». Усилим сказанное напутствием Л. Н. Толстого

о том, что слово выражает мысль, поэтому нужно с ним осторожно обращаться. «Слово – дело великое. Словом можно соединить людей, словом можно разъединить их; словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти. ...Мы знаем, что с заряженными ружьями надо обращаться осторожно, а не хотим знать того, что так же осторожно надо обращаться и со словом. Слово может не только убить, но и сделать зло хуже смерти» [Толстой, 1995, с. 142, 148–149]. Завершим поэтическим афоризмом, крылатой мыслью и строчкой из широко известного стихотворения Ф. И. Тютчева «Нам не дано предугадать» (1869). Его часто берут в качестве эпиграфа к научным статьям и презентациям на актуальные темы жизни и воспитания. Поэт-романтик был дипломатом, почти 20 лет представлял интересы России за рубежом, философ, конечно и педагог (не преподавал, но влиял и продолжает влиять на умы и сердца тех, кто говорит на русском языке или переводит). Слово не утратит своей значимости, так и будет находиться в широком диапазоне «благодати» от грозного оружия, поднимающего в бой за Родину, до сочувствия страдающим.

Нам не дано предугадать, / Как слово наше отзовется, / И нам сочувствие дается, / Как нам дается благодать. / Увы, не каждый раз дается. / Но мы обязаны мечтать / О дивном времени, о веке, / Когда цветком прекрасным стать / Сумеет личность человека. / И мы обязаны творить. / Презрев все тяготы мирские, / Чтоб истин светлых заложить / Зачатки в жизни молодые. / Чтоб верный путь им указать, / Помочь в толпе не раствориться... / Нам не дано предугадать, / Но мы обязаны трудиться.

Продолжая дидактические иллюстрации о реализации реверсивного обучения, обращаемся к народной мудрости, проговоренной на разных языках в пословицах и поговорках. Это интереснейшая проблема человеческого познания и анализа сознания того или другого народа, лингвистического и лингвокультурологического осмысления. Это и оптимальная дидактическая тема: «Народная мудрость в пословицах и поговорках: проблема перевода». Например, концепт «Дружба» («Друг»). Приводим размышления исследователя О. А. Араповой: «Центральным постулатом этической модели дружбы является признание дружеских отношений величай-

шим благом, счастьем и необходимым условием полноценной человеческой жизни»; «...друг является нравственным мерилom человека, нравственным судьей, с мнением которого человек соотносит свои поступки» [Коняева] [здесь и ниже цит. по: Современные коммуникации...]. Называем признаки этической модели идеальной дружбы: *доверие, правдивость, прочность, надежность, самодостаточность друга, внутреннее сходство, избирательность, альтруистичность, равенство (отсутствие соперничества), полезный духовный, эмоциональный или материальный обмен* и т. д.

Так говорим о понимании культур и языков, анализируя пословицы и поговорки (к сожалению, современные студенты все меньше их знают). Это оптимальный этико-педагогический пласт культуры всех народов через века и страны. Ниже рассмотрим презентации китайских студентов первого года обучения в магистратуре филологического факультета. Они выбрали самостоятельно и творчески осуществили данный проект. Сделали подборки русских и китайских пословиц о жизни, о времени, о труде, о животных, о воспитании, были и тематические – концепт «Дружба», «Любовь». Презентации студентов (в их редакции):

На безрыбье и рак рыба. / 山中无虎, 猴子称王 (В горах нет тигра, обезьяна – король).

Семь бед, один ответ. / 一不做, 二不休 (Если кто-то делает что-то неправильно, хотя он знает это, за все придется отвечать).

Не было бы счастья, да несчастье помогло. / 塞翁失马, 焉知非福 (Старик потерял свою лошадь, это несчастье?).

С волками жить – по-волчьи выть. / 近朱者赤, 近墨者黑 (Рядом с красным – красный, рядом с черным – черный).

Яблоко от яблони недалеко падает. / 有其父必有其子 (Каким человеком будет сын, зависит от того, какой у него отец).

Деньги пропали – наживешь, время пропало – не вернешь. / 钱丢了还可以赚, 时间丢了再也回不来。即寸金难买寸光阴.

С сильным не борись, с богатым не судись. / 别跟力气大的人打架, 别跟富人打官司。即识时务者为俊杰.

С хитростью – до обеда, а с умом – целый день. / 小聪明逞其一时, 大智慧享用一生.

Какие труды, такие и плоды. / 一分劳动, 一分果实.

О любви:

К милому и семь верст не околица. / 千里会情人, 再远不觉远.

Любовь начинается с глаз. / 一见钟情.

Любовь – кольцо, а у кольца нет конца. / 爱情如同圆圈, 圆圈没有尽头.

Где любовь, тут и Бог. / 爱情与上帝同在.

Любовь не пожар, а загорится – не потушишь. / 爱情不同于着火,
一点燃烧, 不能扑灭.

Без солнышка нельзя пробыть, без милого нельзя прожить. /
没有太阳不能活, 没有情人活不了.

Любовь зла – полюбишь и козла. / 不加选择的爱.

Старая любовь не ржавеет. / 情难忘.

Сердце сердцу весть. / 心心相印.

Заключая обсуждение трудного «пути к языку», предлагаем пристальнее рассмотреть феномен современной культуры – пространство нецензурной лексики. Для этого предлагаем использовать технологию «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно. Стимулирующий материал из Интернета – видео английского блогера Пола Джозефа Уотсона «Правда о поп-культуре».

3.6. И. С. Тургенев в России и в Европе (к 200-летию писателя)

Когда будете в Спасском,
поклонитесь от меня дому, саду,
моему молодому дубу, родине
поклонитесь.

И. С. Тургенев

Спустя 200 лет со дня рождения (9 ноября 1818 г.) великого русского писателя ему в Москве поставили памятник скульптора Сергея Казанцева, народного художника РФ (рис. 7). До этого времени в Москве был установлен только бюст Тургенева у входа в библиотеку его имени, изображавший 30-летнего Тургенева в годы, когда он посещал дом своей матери на улице Остоженка. Кроме этого, в сквере находится памятник собаке Муму – персонажу одноименного произведения. Новый памятник стал частью архитектурно-

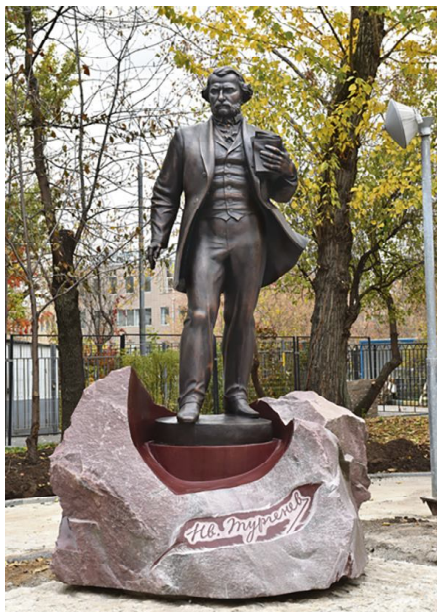


Рис. 7

музейного комплекса и получил название «тургеневский квартал». В комплекс вошел дом-музей писателя и приусадебная территория с садом и сквером.

Большинство российских детей читали с детства «Муму», изучали в старших классах «Отцы и дети». Говорили ли о том, что Тургенев производил большое впечатление на каждого, кто видел его впервые? Вряд ли высказывали противоречивые оценочные суждения. Например, Ф. М. Достоевский: «Что это за человек!.. Поэт, талант, аристократ, красавец... умен, образован... характер неистощимо прямой, прекрасный...» А. И. Герцен: «Хлестаков, образованный и умный, внешняя натура, желание выказываться и безграничное фатовство». Л. Н. Толстой: «Несообразный, холодный и тяжелый человек».

Почему такие противоположные суждения? Тургенев соединял в себе и своем творчестве несоединимое? Он наполнял живой мир страны и народа солнечным светом, пением птиц, шелестом моло-

дой листвы и запахом травы, жизни, любви, добра и милосердия. При жестокости деспотичной матери-помещицы в крепостнической самодержавной России не принял бесправия народа, сохранившего через века живую русскую душу. Сочувствуя угнетенному народу, внимательно следил за переменами в России, описывал то, что только зарождалось. Надежды возлагал на молодое поколение.

Большая часть жизни писателя прошла в Европе, в любви к Польне Виардо, певице с мировым именем, которая «давно и навсегда заслонила от меня все остальное, и так мне и надо». Тургенев переводил русскую литературу и сделал ее достоянием европейской культуры.

Не стоит в современном образовании проходить мимо того, что спустя два века писать можно разное, не задумываясь о растущем поколении фактов. Например, Константин Кудряшов: «Благообразный мужчина в летах, с седой аккуратной бородкой и седой же шевелюрой на “иконостасе” кабинетов литературы. Иным словом, классик. То есть мучения над сочинением “Образ Базарова”, – вспоминает автор, – непонятные “тургеневские девушки” и заученное из-под палки “О великий, могучий, правдивый и свободный русский язык”». Добавляет: в крестных отцах у будущего писателя «ходил не кто иной, а родной брат министра просвещения Сергея Уварова, автора знаменитой формулы “Православие, самодержавие, народность”... от оскомины и невыносимой скуки гарантированно сведет скулы. Поэтому в день рождения классика гораздо лучше вспомнить – ничто человеческое ему не было чуждо, а уж зажечь наш седобородый Иван Сергеевич умел так, что отголоски его шуточек живы и по сей день» [Тургенев...]. Невольно сочувствуешь журналисту, которому в школе явно не повезло с уроками литературы, возможно и лекциями, семинарами в вузе.

В его статье много тяжеловесных пассажей, например, «“Муму” в клеточку» по поводу того, что Тургенев месяц провел в Адмиралтейской полицейской части Петербурга, где написал «Муму» – «самое раскрученное творение, вошедшее в школьную программу, принадлежит перу арестанта и хулигана».

Это лишний раз подтверждает, что насыщенная информационная среда располагает к созданию творческой дидактической ситуации для реализации концепции реверсивного обучения. При условии, что преподаватель не будет «передавать знания», сам оценивать, критиковать, осуждать или радоваться, вот как сегодня можно! А задумается над средствами мотивации современных школьников или студентов на изучение наследия Тургенева. Надо подумать, как содействовать каждому в ситуации успеха познания, чтобы состоялось собственное открытие русского писателя, его великого русского языка и его влияния на европейских авторов. Не принуждая, но мотивируя на поиск, чтение и диалог в аудитории, стимулировать размышления над собственным сочинением о его боли за Россию, стремлении принять ответственность за то, что каждый оставляет после себя, понять психологию его героев, ощутить пейзажную живопись среднерусской природы. И главное – чувство Родины.

Современные школьники и студенты без труда найдут информацию о «рецидивисте» Тургеневе, его неслыханно дерзком поступке в защиту крепостной девушки Луши, которую он еще мальчиком научил читать и писать, тайком давал ей книги из семейной библиотеки. И вот на 16-м году от роду он приехал из Петербурга на рождественские каникулы в родовое имение матери Спасское-Лутовиново. Когда узнал, что мать ее продала, сказал, что этого не допустит, спрятал в крестьянской избе. Когда к «месту бунта» приехал капитан-исправник, юноша Тургенев появился с ружьем и прицелился. Капитан ретировался, но на Тургенева возбудил уголовное дело «О буйстве помещика Мценского уезда Ивана Тургенева», которое закрыли только в 1861 г. с отменой крепостного права. О непринятии крепостничества Тургенев писал: «Я не мог дышать одним воздухом, оставаясь рядом с тем, что я возненавидел... В моих глазах враг этот имел определенный образ, носил известное имя: враг этот был – крепостное право. Под этим именем я собрал и сосредоточил все, против чего я решился бороться до конца, с чем я поклялся никогда не примиряться... Это была моя аннибаловская клятва; и не я один дал ее себе тогда» [Тургенев, письма, XIV, с. 9].

А кто другие? Их было в России немало, например, А. И. Герцен и Н. П. Огарев на Воробьевых горах присягнули «в виду всей Москвы» пожертвовать жизнями, выбрали борьбу. 14-летний Герцен в ответ на казнь декабристов решил «отомстить за казненных и обрекал себя на борьбу с этим троном, с этим алтарем, с этими пушками». Современным школьникам и студентам трудно представить страшное гонение любой свободной мысли, но именно тогда распространялись демократические идеи.

Свобода выбора в изучении творчества Тургенева открывает возможности поиска необходимой информации и презентации в учебной аудитории. Преподаватель поддерживает и в случае необходимости предлагает возможные темы: «Тургенев – певец русской природы»; «Идентичность русского человека из народа в русской душе и русском характере (“Бежин луг” и “Записки охотника”»); «Меняющиеся ценности жизни – отрицание ценностей и дорога к ним (от “Рудина”, “Дворянского гнезда”, “Накануне” к “Отцам и детям”, “Дыму” и “Нови”»); «Нигилизм: созидательность и отрицание отрицания»; «Любовь и первая любовь в произведениях Тургенева (“Ася”, “Первая любовь”, “Дворянское гнездо”, “Вешние воды”, “Накануне”»); «Стихотворения в прозе»; «Признание на Родине и в Европе» и др.

«Вся моя биография заключена в моих книгах»... [Тургенев, письма, XIII, с. 353] – и это необычайно интересное для студентов исследование дневников и писем писателя. Не стоит заблуждаться во мнении, что он «списал» сюжеты из своей жизни. Например, печальная драма «Муму». Дело в том, что в имении матери был крестьянин, великан и силач дворник Андрей, глухонемой от рождения, добрый и отзывчивый. Как и Герасим, по приказу барыни был насильно оторван от родной деревни. Вот только персонаж Тургенева, в отличие от раболепно-послушного Андрея, «был нрава строгого и серьезного», поэтому самовольно ушел от барыни, решительный и отважный, с чувством собственного достоинства, решился на дерзкий бунтарский поступок крепостного. Современники считали, что дремлющие силы русского крестьянства восстанут против дикого барства. И. С. Аксаков надеялся, что придет время, когда пока глухой и немой Герасим заговорит [Тургенев, письма, II, с. 99].

Через все творчество Тургенева прослеживается зарождение нового в общественной жизни России, он чувствовал это, видел новых людей, но представить, как они будут действовать и что из этого получится, не мог. Так возник роман «Отцы и дети». Нигилист Базаров, «отрицатель», ко всему относился критически, не склонялся перед авторитетами, не принимал никакие принципы на веру, не знал ответов на вопросы о будущем. Но жаждал полезного дела, чтобы исправить общество, и «болезней не будет» [Тургенев, письма, VII, с. 277]. Тургенев признавался: «...вероятно многие из моих читателей удивятся, если я скажу им, что за исключением воззрений Базарова на искусства, – я разделяю почти все его убеждения» [Тургенев, письма, XIV, с. 100–101].

Трудно удержаться, чтобы не сказать о Тургеневе в его родном гнезде Спасское-Лутовиново. Вот он идет одетый в просторную блузу, не подпоясываясь, в соломенной шляпе на голове, что-нибудь рассказывавший многочисленным гостям. Там бывали Л. Н. Толстой, Н. А. Некрасов, А. А. Фет, М. С. Щепкин, Я. П. Полонский, Д. В. Григорович, М. Г. Савина, Н. В. Успенский, В. М. Гаршин и другие представители русской культуры. Теперь это музей-заповедник, усадьба-памятник, заботливо сохраняемое нашими соотечественниками «тургеневское пространство и время».

В письме Э. Золя Тургенев писал: «Если у Вас есть атлас, отыщите в нем карту России и проведите пальцем от Москвы по направлению к Черному морю; на Вашем пути – немного севернее Орла – Вы обнаружите город Мценск. Так вот! Моя деревня находится в 10 километрах от этого места с довольно труднопроизносимым, как видите, названием. Это совершенная глушь – тихая, зеленая, печальная» [Тургенев, письма, X, с. 234].

Или описание сада из романа «Новь»: «То был прадедовский черноземный сад, какого не увидишь по сю сторону Москвы. Расположенный по длинному скату пологого холма, он состоял из четырех ясно обозначенных отделений. Прямо перед домом, шагов на двести, расстился цветник, с песчаными прямыми дорожками, группами акаций и сиреней и круглыми “клумбами”; налево, минуя конный двор, до самого гумна тянулся фруктовый сад, густо

насаженный яблонями, грушами, сливами, смородиной и малиной; прямо напротив дома возвышались большим сплошным четырехугольником липовые скрещенные аллеи» [Тургенев, письма, XI, с. 49].

Каждый обучаемый в соответствии с возрастом и желанием познавать найдет себя в качестве автора проекта, презентации о великом русском писателе, открывшем миру великую русскую литературу и могучий русский язык. В таком случае литература откроется как философия жизни, как эстетика, а не только и не столько как литературоведение (оставим это специалистам, профессионалам).

Ниже приведены несколько текстов, которые привлекли внимание студентов для герменевтического анализа. Тема любви. Ею пронизано все творчество и жизнь писателя – любовь к природе, родине, родному языку, к человеку, к самой жизни. Любовь у Тургенева – сильная, всепоглощающая страсть, меняющая человека, делающая его способным на подвиг или на жертву, она надламывает человеческое «я», эгоизм. Писатель умел это выразить в слове. Н. А. Добролюбов о романе «Накануне» писал: «Певец чистой, идеальной женской любви г. Тургенев так глубоко заглядывает в юную, девственную душу, так полно охватывает ее, и с таким вдохновенным трепетом, с таким жаром любви рисует ее лучшие мгновения, что нам в его рассказе так и чутется – и колебание девственной груди, и тихий вздох, и увлажненный взгляд, слышится каждое биение взволнованного сердца, и наше собственное сердце млеет и замирает от томного чувства, и благодатные слезы не раз подступают к глазам, и из груди рвется что-то такое – как будто мы свиделись с старым другом после долгой разлуки или возвращаемся с чужбины к родимым местам. И грустно и весело это ощущение: там светлые воспоминания детства, невозвратно мелькнувшего, там гордые и радостные надежды юности, там идеальные, дружные мечты чистого и могучего воображения, еще не смиренного, не униженного испытаниями житейского опыта. ...И благо тому, кто умеет пробуждать в других такие воспоминания, вызвать такое настроение души... Талант г. Тургенева всегда был силен этой стороною, его повести постоянно производили своим общим строем такое чистое впечатление, и в этом, конечно, заключается их существенное значение для общества» [Добролюбов].

И все же произведения Тургенева – это не любовные поэмы, его герои живут большой и страстной любовью, которую испытывал сам писатель на протяжении многих лет своей жизни. Вот строки из стихотворения прозой:

Стой! Какою я теперь тебя вижу – останься навсегда такою в моей памяти!

С губ сорвался последний вдохновенный звук – глаза не блестят и не сверкают – они меркнут, отягощенные счастьем, блаженным сознанием той красоты, которую удалось тебе выразить, той красоты, во след которой ты словно простираешь твои торжествующие, твои изнеможенные руки!

Какой свет, тоньше и чище солнечного света, разлился по всем твоим членам, по малейшим складкам твоей одежды?

Какой бог своим ласковым дуновеньем откинул назад твои рассыпанные кудри?

Его лобзание горит на твоём, как мрамор, побледневшем челе!

Вот она – открытая тайна, тайна поэзии, жизни, любви! Вот оно, вот оно, бессмертие! Другого бессмертия нет – и не надо. В это мгновение ты бессмертна.

Оно пройдет – и ты снова щепотка пепла, женщина, дитя... Но что тебе за дело! В это мгновенье – ты стала выше, ты стала вне всего проходящего, временного. Это твоё мгновение не кончится никогда.

Стой! И дай мне быть участником твоего бессмертия, урони в душу мою отблеск твоей вечности!

Один из самых известных и любимых романсов «Утро туманное» также создан на слова И. С. Тургенева (читаем и слушаем музыку языка) (рис. 8).

Он многократно воспел любовь. И в стихотворении «Воробей»: «Любовь... сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь» [Тургенев, письма, XIII, с. 163]. В письмах горько исповедовался о своем «печальном тумане» в отношениях с Полиной Виардо: «...тревоги во мне нет; говорят: человек несколько раз умирает перед своей смертью... Я знаю, что во мне умерло... Не чувство во мне умерло; нет, но возможность его осуществления. Я гляжу на *свое* счастье – как я гляжу на *свою* молодость, на молодость и счастье другого; я здесь – а все это там;

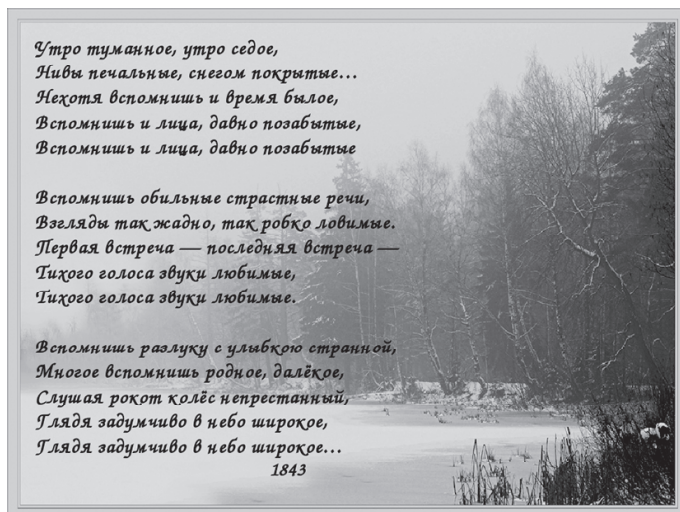


Рис. 8

и между этим здесь и этим *там* — бездна, которую не наполнит ничто и никогда в целую вечность» [Тургенев, письма, III, с. 321].

Так сильно любивший Россию Тургенев 20 лет провел в Европе. В реверсивном обучении студенты рассказывают о жизни писателя и его широком круге общения в Европе, о признании европейской культурой (вице-президент Международного литературного конгресса, Париж, 1878), о получении звания почетного доктора в Оксфордском университете (1879). Благодаря Тургеневу европейцы познакомились с творчеством Пушкина, Лермонтова, Гоголя. Вдохновленный творчеством Пушкина, Проспер Мериме стал изучать русский язык и одним из первых переводил русских писателей. Многие европейские писатели были его друзьями — Гюстав Флобер, Эмиль Золя, Ги де Мопассан, Альфонс Доде, Жорж Санд. Его читали Байрон, Шиллер, Гете, Диккенс.

Многие восхищались Тургеневым и его произведениями. Вот что писала Жорж Санд, прочитав рассказ «Живые мощи»: «Какой шедевр эта Лукерья! Какая душа и какая правдивая глубина! И какой простой и очаровательный язык! Мы все без исключения должны пойти к Вам на вычку, даже великий лама Виктор Гюго, кото-

рый ищет непосредственность и безуспешно, но сохранить ее не умеет» [Зильберштейн]. Ги де Мопассан посвятил сборник рассказов «Дом Телье» – «Ивану Тургеневу – дань глубокой привязанности и великого восхищения» [И. С. Тургенев в воспоминаниях..., с. 533]. Гюстав Флобер писал «гиганту Тургеневу» 16 марта 1863 г.: «Давно уже вы являетесь для меня мэтром. Но чем больше я вас изучаю, тем более изумляет меня ваш талант. Меня восхищает страстность и в то же время сдержанность вашей манеры письма, симпатия, с которой вы относитесь к маленьким людям и которая насыщает мыслью пейзаж. Видишь и мечтаешь...» Читал «Картины из русской жизни» и написал автору: «...от ваших произведений исходит терпкий и нежный аромат, чарующая грусть, которая проникает до глубины души. Каким вы обладаете искусством! Какое сочетание умиления, иронии, наблюдательности и красок! И как все это согласовано! Как вы умеете вызывать все эти впечатления! Какая уверенная рука!.. Оставаясь *самобытным*, вы не выходите из рамок обычного. Сколько я нашел в вас перечувствованного, пережитого мною!.. Но что недостаточно оценили в вас – это вашей души, т. е. постоянного волнения, какой-то глубокой и скрытой восприимчивости...» [Флобер, с. 407]. По романам Тургенева сделано более 100 экранизаций (с 1910 г.), многие из них в Италии, Финляндии, Франции, Австрии, США и Японии.

Возвращаясь к эпиграфу этого текста, воздадим должное великому русскому писателю, его благоговейному отношению к жизни и к родному языку: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык. Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» (1882) (рис. 9).

Привлекая школьников и студентов к самостоятельному выбору темы и поиску соответствующих источников информации, постараемся содействовать тому, чтобы настоящее и будущее поколения читали книги Тургенева, любили могучий и великий русский язык.

Русский язык.

Во дни сомнений, во дни тяготы трудной
о судьбѣ моей родины — ты одинъ, мать моя,
держакъ и опора, о великій, могучій, архаическій и
свободный русский языкъ! — Не будь тебя, какъ
не вѣсть въ отчаяніе, при видѣ всего, что совер-
шается дома? — Но когда въстану, тогда такъ
языкъ не бѣда для великому народу!

Мартъ. 1882.

Рис. 9

Задания для самодидактики

1. Раскройте тезис: смысл и назначение обучения состоят в сотрудничестве преподавателей и студентов для достижения успеха в образовании, ориентированном на развитие личности каждого участника. Приведите конкретные примеры.

2. Исследователи утверждают, что в проектной деятельности студенты более инициативны в содержательном общении, смелее задают вопросы, формулируют цели и задачи самостоятельной работы, более мотивированы на достижение успеха. Приведите примеры из собственного учебного опыта.

3. Показатели успешного личностного развития связаны с возникновением у студентов возрастных новообразований. Какие новообразования можете назвать, в том числе в собственном развитии?

4. Соотнесите дидактический смысл проектной деятельности с концепцией реверсивного обучения. Постарайтесь отметить собственное видение проблемы, задаваемой альтернативностью подходов, неоднозначностью решения поставленных задач, диалогичностью позиций.

4. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В РЕВЕРСИВНОМ ОБУЧЕНИИ (по книге Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок»)

Рассказывать о Ленине – все равно
что рассказывать истории «Тысячи и одной ночи».
Кроме магии и тайн, во всех этих историях
есть логика: железные «если... – то...».

Л. А. Данилкин

Одна из важнейших задач современного образования связана с овладением студентами способами активного проблемно-ситуационного анализа. Применение теории на практике в обучении достигается путем решения конкретных задач. Этому способствует использование дидактической технологии, ориентированной на поиск оптимального решения с помощью метода анализа конкретных жизненных ситуаций (англ. *case* – случай, ситуация) [Долгоруков; Михайлова; Смолянинова]. В основе данной технологии лежит прагматическая идея «Все от жизни и для жизни» Джона Дьюи, философа и педагога (1859–1920). Говоря об истории развития кейс-технологии, зародившейся в бизнес-школе Гарвардского университета в 1870 г., отметим, что первые подборки кейсов опубликованы лишь в 1925 г. Гарвард и сейчас остается лидером использования кейсов в обучении (до 30–40–50 % и даже 90 % учебного времени). Студент за годы обучения решает до 700 кейсов (бизнес, юридическая, медицинская, языковая практика и т. д.).

Реализуя концепцию реверсивного обучения, назовем цель создания и решения кейсов студентами – овладение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями на основе развития мотивации учения при решении жизненных образовательных проблем. Научность и строгость кейсу придают факты, описываемые события и статистические материалы, соци-

альные и психологические характеристики. Предлагаемый для изучения материал кейса заложен в проблемной ситуации, которую надо прояснить путем анализа и обобщения. Создатели кейса находят содержательные материалы в первоисточниках, научных статьях, монографиях, различных публикациях по той или иной проблематике. В зависимости от этого достигается эмоциональная насыщенность (произведения публицистики, художественной литературы, особенно поэзии) и предметная, межпредметная составляющая кейса (научные теории и факты). Так углубляется понимание поставленных и решаемых заданий. Это стимулирует использование имеющихся знаний и освоение новых; приобретение умений сбора, обработки и анализа информации, характеризующей конкретные ситуации. Задачи использования кейс-технологии состоят в совершенствовании знаний, умений, приобретении опыта решения проблемных задач. В процессе решения студенты выявляют и формулируют проблемы, работают с информацией, осмысливая сущность ситуации, ее детали, анализируют, сравнивают и синтезируют информацию, выдвигают гипотезы, находят аргументы, дают критическую оценку альтернативным решениям, наконец, формулируют заключение и на этой основе принимают решение. При этом важно уметь слушать других, стремиться понять и оценить вывод об оптимальном решении.

В целом результаты использования кейс-технологии связаны с приобретением многих необходимых умений: *аналитических* (находить общее и особенное, выделять существенное, классифицировать, добывать недостающую информацию, мыслить ясно и логично); *практических* (использование теории, принципов, методов); *креативных* (генерация идей, поиск альтернативных решений, авторский подход); *коммуникативных* (слушать других, убеждать оппонентов, находить единомышленников, делать взвешенные выводы); *социальных* (оценка поведения других, поиск компромисса, консенсуса, умение контролировать себя); *рефлексивных* (само-рефлексия на основе анализа согласия и несогласия с другими, умение владеть собой, убеждать, позиционировать себя, владение вербальными и невербальными средствами).

Знакомим с *этапами конструирования кейса*: определение цели создания и тематического содержания; поиск источников информации (по ключевым словам), анализ литературы, публикаций, статистики, сбор информации и подготовка первого варианта представления материалов в кейсе (макет, презентация – видео, печатная); обсуждение в аудитории и получение экспертной оценки перед апробацией (внести необходимые изменения); подготовка методических рекомендаций по использованию кейса (предложить задания для студентов, возможные вопросы для дискуссии и презентации).

Поскольку кейс (случай, ситуация) представляет совокупность взаимосвязанных фактов, событий, явлений, проблем, характеризующих жизненные проблемы, постольку требует конкретных ответственных решений. Виды ситуаций разнообразны: ситуация-проблема (поиск причин возникновения, формулирование проблемы, ее решение); ситуация-оценка (оценивание принятых решений); ситуация-иллюстрация (конкретика решенных жизненных, научных и образовательных проблем); ситуация-упражнение (решение проблем по аналогии). Заметим, что решение кейса возможно совместными усилиями в небольших группах или индивидуально. Опыт показал, что дидактически продуктивен обмен разработанными студентами кейсами в целях их решения на учебном занятии и оценивания по заранее обговоренным критериям. Так собирается большой дидактический банк (ниже представим фрагменты кейсов, разработанных студентами).

Подчеркнем, что проблемы и темы, взятые для создания учебных кейсов, могут быть самыми разнообразными – от междисциплинарных до предметных. Например: «История как социальная память человечества: концептуальные взгляды, позиции, убеждения»; «Религиозная толерантность: миф или реальность?»; «Система наказаний в педагогике: преодоление негуманной традиции»; «“Между прошлым и Буниным”»: экранизация рассказа “Солнечный удар” (1925) и “Окаянные дни” (дневник писателя, 1918–1919)»; «“Люблю Россию я, но странною любовью”. М. Ю. Лермонтов: “самый антипатриотичный поэт – назвал Родину немойтой”?!»;

«Живописец В. М. Васнецов: “Стал историком на фантастический лад. Я всегда только Русью и жил”».

В данной главе представим фрагменты кейсов, созданных историками-магистрантами (2018) по книге Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок», получившей премию «Большая книга» в 2017 г. [Данилкин] (рис. 10).

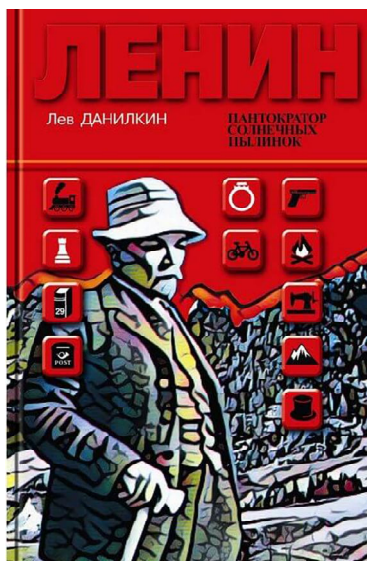


Рис. 10

Выше отмечалось, что дидактический замысел автора данного пособия связан со многими причинами, в числе которых «не надейтесь избавиться от книг». Поскольку современные студенты, в отличие от предшественников, знакомятся с первоисточниками в основном через интернет-ресурсы, постольку все более актуальным становится обращение к книге, в частности Л. А. Данилкина. Это заслуживающая внимание российская книга. Она не только о событиях 1917 г., изменивших мир, о личности «вождя революции», которого внесли в мавзолей (этого ему бы не приснилось в самом страшном сне, однако и до сих пор не смолкают споры о том, что умерший человек должен быть похоронен). В. И. Ленину

во всем мире было поставлено самое большое количество памятников на разных континентах и, очевидно, больше всего неистово сносимых озлобленной толпой. Книга, предложенная для создания учебных кейсов, основана на тщательном анализе большого количества разнообразной литературы, на авторских впечатлениях от посещенных мест, связанных с именем Ленина, с неоднозначными комментариями автора – все это представляет огромное дидактическое пространство для свободного выбора студентами своей проблемы и темы, реализуемой в процессе создания кейса, а затем решения созданных другими студентами кейсов. Итак, одна из причин – прагматическая: студенты читают; другая дидактическая – реализуют свой творческий потенциал в проектах реверсивного обучения.

Ниже представим перечень проблем, самостоятельно выбранных студентами, и сформулированных ими тем для разработки кейсов в соответствии с главами книги. При этом заметим, что, читая один и тот же текст книги Л. А. Данилкина, студенты предложили разные творческие задания. Это позволяет их сравнивать и оценивать, поэтому предлагаем разные кейсы, разработанные по одной и той же главе. Например, «Казань, 1887–1889», «Петербург, 1893–1897», «Мюнхен, 1900–1902». При этом все авторы стремились выполнить общие требования к кейсу как к дидактической технологии, реализующей концепцию реверсивного обучения. Каждый студент самостоятельно формулировал тему и дидактические вопросы, творческие задания тем, кто будет решать данный кейс. Некоторые студенты наряду с текстом Л. Данилкина привлекали дополнительный материал, в том числе статистику для анализа, сравнения, сопоставления (ниже в кейсе Евгения Я. «“Раскачивание Невской заставы”: ответ на социальный запрос или жажда власти?» приведен статистический материал и предложены вопросы для анализа, обобщения. В представленном фрагменте кейса дана ссылка на интернет-ресурс).

Анна Ц. Владимир Ульянов – эксцентричный эрудит или начитанный тиран?

Татьяна Ч. Казань и Ульянов. Личность формирует революционное окружение или обстановка способствует выдвижению лидера?

А. Н. Ленин в Казани: первые шаги в революцию.

Р. П. Самара – территория, где в России пророс марксизм.

Мария С. Петербургские годы: начало революционной работы или ее продолжение?

Евгений Я. «Раскачивание Невской заставы»: ответ на социальный запрос или жажда власти?

Елена М. Ленин в Шушенском: земля ссыльная или обетованная?

Андрей Ж. Книга «Развитие капитализма в России» – бестселлер своего времени?

Анна Т. Мюнхен: прогноз – из «Искры» разгорится пламя?

Марина Н. Мюнхен, 1900–1902. Зачем нужна «Искра»? от журнала до политической партии.

Вячеслав С. Общерусская политическая газета или печатный орган революционной интеллигенции?

Виктор К. Швейцария – страна, «породившая» Ленина?

Татьяна Б. Ленин на о. Капри: философские диспуты или «визиты в банку с пауками»?

Юлия П. Париж, 1908–1912: на чем Ленин сосредоточил свое внимание и как строил деятельность?

Илья Г. Первые шаги большевиков у власти: разрушение и создание социалистического порядка.

Евгений Т. Смольный, октябрь 1917-го – март 1918-го: «триумфальное шествие большевизма из конца в конец громадной страны»? Черед катастроф?

Что касается нашей практики, то разработанные студентами кейсы решались и оценивались сокурсниками на учебном занятии, вначале обсуждали критерии оценивания кейса в соответствии с балльно-рейтинговой системой.

Представляя фрагменты из кейсов, составленных студентами по книге Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок», начнем с эпиграфа. Его текст Л. Данилкин заимствовал у В. И. Ленина (конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии»): «роль пыли (в солнечном луче) в древней философии». О душе пифагорейцы думали: «die Seele sei: die Sonnenstaubchen (= пылинка, атом). Душа есть солнечная пылинка (нем.)» [Данилкин, с. 5].

4.1. Анна Ц. Владимир Ульянов – эксцентричный эрудит или начитанный тиран? (глава «Симбирск, 1870–1887», с. 7–44)

Введение в проблему. Книга Л. А. Данилкина начинается главой о жизни В. И. Ленина в Симбирске, где он родился и где прошли детские годы. Автор начинает словами о Н. К. Крупской, которая «божилась», что ее муж «никак и никогда ничего не рисовал». Поэтому «...тем более таинственным и многообещающим выглядит плотно зататуированный пиктограммами и снабженный инскриптом берестяной прямоугольник» (рис. 11). Это письмо третьеклассника Володи Ульянова, адресованное ровеснику и приятелю Борису Фармаковскому. «12-летний гимназист, – пишет автор книги, – криптограф и любитель мертвых языков; уж, конечно, он знал про фигуру “hen dia dyoin” (“одно посредством двух”): в мае 1887-го этот самый гендиадис даже попадетс я ему в билете на выпускном экзамене». Документ № 1 хранился в архиве Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, опубликован лишь в 1958 г. [Данилкин, с. 7].

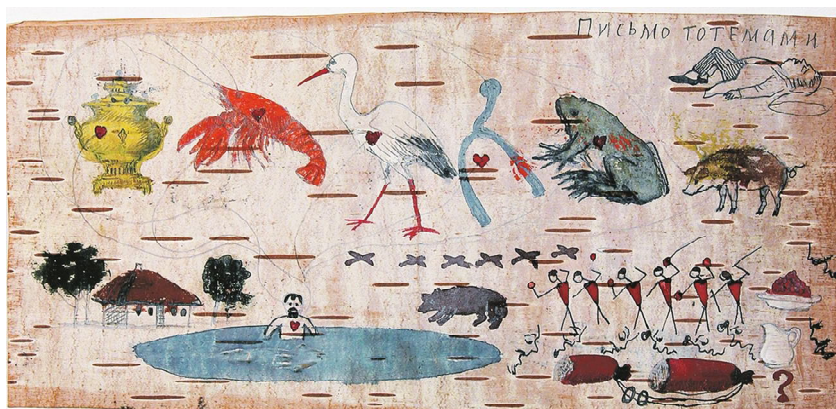


Рис. 11

Задание 1. Ниже приведен отрывок из книги, посвященный этому загадочному рисунку-тексту. Сформулируйте вопросы, которые у вас возникли.

«14 легко читающихся кириллических букв настраивают на легкую победу; гипотетический Шерлок Холмс, впрочем, заметил бы, что нейтральнее было бы не “письмо тотемами”, как тут, а “тотемное письмо”. Пожалуй, это несчастый в русской речи гендиадис: два существительных вместо существительного с прилагательным; фигура, характерная для латыни.

Центральная серия рисунков напоминает древнеегипетские росписи на стенах гробниц, другая, с геометрическими фигурами охотников, – наскальную живопись, третья – лубочные картинки из азбуки.

Цветные иконки – Самовар, Рак, Аист, Змейка, Лягушка, Свинья – прорисованы с впечатляющей аккуратностью, но без лишних анатомических подробностей; возможно, иллюстрации скопированы с некоего оригинала» [Данилкин, с. 8].

Автор книги поясняет: «Письмо квалифицируется как “индейское”: его элементы имитируют графическую манеру и смысловое содержание известного “прошения индейских племен Конгрессу Соединенных Штатов”. Вместо названий племен нарисованы их тотемы – животные; в тело каждого вживлено сердечко, от которого – также в послании ВИ, – вьется веревочка к президенту: разреши нам переселение» [Данилкин, с. 8].

Задание 2. Ниже представлены вопросы автора. Сравните с вашими вопросами; есть ли совпадение, в чем отличие?

«О чем Аист или Самовар могут просить Бородатого Купальщика? Самовары и индейцы? Может ли быть, например, Самовар – рифмованным, как в кокни, искажением названия индейского племени “делавары”? Известно, что ВИ и его сестра Ольга, начитавшись Купера и Майн Рида, тайно от родителей соорудили вигвам из хвороста с полом, устланным травой; пока Ольга оставалась у игрушечного костра присматривать за хозяйством, ВИ с луком уходил на охоту, откуда приносил “убитую” корягу и рассказывал, как белые люди мешали ему и сами едва не поймали его арканом. Число “шесть” присут-

ствуется сразу в нескольких сериях, и можно предположить, что речь идет о младшем поколении Ульяновых: Анна, Александр, Владимир, Ольга, Дмитрий, Мария. Тогда кто из них – ВИ? Какой объект – тотем Ленина? Какое свойство в Ленине – главное? Кусачий, как рак? Горячий? Склизкий? Ядовитый? Всеядный?

Если читать шестичленную криптограмму слева направо, “третьим ребенком” окажется Аист. Символ Гермеса, покровитель путешественников. Если справа налево – Змейка; символ хтонических сил земли. Аист пожирает лягушек. Лягушек часто потрошил в ходе своих опытов Александр; лягушка, как и Бородатый, живет в озере; в одноименной пьесе Аристофана они обитают в одном из водоемов Аида. Подполье? Подпольная партия?

Шифрованное приглашение вступить в тайное общество?

Карта с маршрутом к чему-то припрятанному?

Молитва, адресованная духу страны вечной охоты?

Сюрреалистически выглядящий Спящий Человек в правом верхнем углу напоминает о Ленине, который в 1915-м, вернувшись после Циммервальдской конференции, полез на гору Ротхорн и, добравшись до вершины, вдруг рухнул на землю, прямо на снег, и заснул – как убитый.

В правой нижней части, в чем-то еще сне, находим Царство Снеди: Кувшин с молоком, разрезанную надвое колбасу, соединенную путаницей из бечевки и чем-то вроде пары очков, Знак Вопроса. Усы и бородки лиц, обращенных к пище, делают их похожими на маски Гая Фокса.

Ленинская береста обескураживает биографа: античные символы, галлюцинации, бездонные озера, индейцы, таинственные связи между предметами и явлениями, визуальные метафоры, серии двойников, самовары, которые не то, чем кажутся. Поле щедро усеяно ключами – но ни один из них ничего не открывает; Фестский диск – и то понятнее. Документ Номер Один отбрасывает длинную тень на все прочие – и не сулит легкой разгадки. Ленин был профессиональным шифровальщиком; мемуаристы приписывали ему умение незаметно перемещаться, быстро исчезать и другие “индейские” следопытские способности. Есть апокрифические рассказы, как он ориентировался в лесу по звездам, а в лугах – по маршрутам полета пчел. Да что там в лесу – он даже и по комнате-то, сочиняя статьи, вышагивал, как индейцы у Купера – бесшумно, не наступая на пятки. Засечь – и сцапать его в кулак: попался! – не получится» [Данилкин, с. 8–9].

Задание 3. Ответьте на вопросы:

1. Что говорит о юношеских увлечениях Володи Ульянова это загадочное письмо?
2. Исходя из анализа предложенного текста, предположите, что и как повлияло на формирование круга увлечений Владимира Ульянова?
3. Были в тексте непонятные для вас термины, высказывания? Самостоятельно найдите их объяснение.
4. Какой из вариантов интерпретации письма кажется вам наиболее убедительным? Почему?
5. Какие впечатления вызывает у вас это зашифрованное письмо? Включив собственную фантазию, предположите, что мог зашифровать юный Володя Ульянов в письме к своему другу.

Задание 4. Самостоятельно сформулировав тему эссе, напишите о личности Ленина с юношеских лет, интеллекте, характере человека с впечатляющей широтой кругозора, которые трансформировались в личность вождя «мирового пролетариата».

4.2. Евгений Я. «Раскачивание Невской заставы»: ответ на социальный запрос или жажда власти? (глава «Петербург, 1893–1897», с. 91–120)

Задание 1. Проанализируйте отрывок из книги и ответьте на вопрос: что является первичным по отношению к протестным настроениям – агитаторская деятельность или социально-экономические условия труда?

«...информация о том, что “масса сама заговорила о себе громким голосом” – когда мастерицы на табачной фабрике Лаферм, возмущенные снижением зарплаты, перебили в цехах окна и принялись крушить станки, была той музыкой, о которой мечтали уши Ульянова и его коллег по тайному обществу. А уж визит на фабрику градоначальника, который распорядился поливать работниц ледяной водой из пожарных кишок и ответил на доводы стачечниц относительно невозможности прожить на предлагаемые деньги знаменитым:

“Можете дорабатывать на улице”, – требовал немедленных действий: усугубить, перевести из экономической в политическую плоскость, возглавить» [Данилкин, с. 111].

Изучив предложенные статистические материалы [Математическая модель...], соотнесите показатели трех таблиц. Как они коррелируют?

Задание 2. Назовите 3–5 причин роста активности стачечного движения в последней четверти XIX в. Поделитесь своими представлениями, образами из кинофильмов, литературы или знанием фактических материалов. Возможно ли подобное в современном обществе? Сравните ваши представления с отрывком из книги Л. Данилкина. Есть общее и отличительное?

«Бабушкин рассказывает, как рабочие одного из заводов, устроившие бунт, разъярившись, напали на поезд, бросали в него камни, барабанили по стеклам палками (машинист сползал с сиденья, увеличивал скорость и пытался не глядя проскочить сложный участок; пассажирам приходилось валиться на пол); проще всего было положить что-нибудь на рельсы, чтобы устроить крушение – боялись, что паровоз и поезд раздавят самих же рабочих. Стачки, романтизированные в советское время, были жестоким мероприятием; ближайший их современный аналог – майданные события в республиках бывшего СССР, когда неугодных запикивают в мусорные ящики и закатывают в горящие автомобильные покрышки. Посторонним – даже сочувствующим – в толпе такого рода может прийти несладко» [Данилкин, с. 111].

Задание 3. Прочитайте отрывок из книги Л. Данилкина. Охарактеризуйте деятельность кружковых организаций.

«“Ленинская” группа – “Старики”, по внешности главаря – была одной как минимум из трех “банд” марксистов-практиков, занимавшихся на окраинах кружковой деятельностью; с ними в первой половине 1890-х конкурировали еще “Обезьяны” (тахтаревская группа) и “Петухи” (чернышевская) – марксистов, готовых просвещать рабочих, было больше, чем потенциальных учеников. Все они были хорошо законспирированы и состояли из людей, которые вели двойную жизнь, все к 1895-му перешли от просвещенческой деятельности –

за которой стоял поиск сознательных рабочих – к агитации: “сознательные” должны будут подтолкнуть своих коллег устраивать массовые беспорядки; опыт участия в бунтах, предполагалось, подготовит рабочих для вступления в массовую организацию. Интеллигентам, “профессиональным” марксистам нужно было подливать масла в огонь – чтобы стихийные экономические требования превращались в обдуманные политические. И “Старики”, и “Обезьяны”, и “Петухи” рано или поздно проваливались – и оказывались за решеткой. Таким образом, надо осознать, что быть “нелегальным марксистом” в середине 1890-х означало не только принадлежать к прогрессивной интеллигенции и наслаждаться вниманием курсисток на студенческих вечеринках, но и состоять в “обреченном отряде”; хобби примерно такого же рода, что полеты на воздушном шаре» [Данилкин, с. 101].

Задание 4. Вспомните, в чем отличие «легальных» марксистов от «нелегальных»? В чем заключалась сущность конфликта народников и марксистов? Почему вторые оказались успешнее первых?

На фото 1895 г. (рис. 12) В. И. Ленин через год после написания своего первого крупного произведения: «Что такое “друзья народа” и как они воюют против социал-демократов?». Книга содержала критику народников, имела три выпуска, раскрывала вопросы диалектического и исторического материализма, политэкономии и научного социализма.

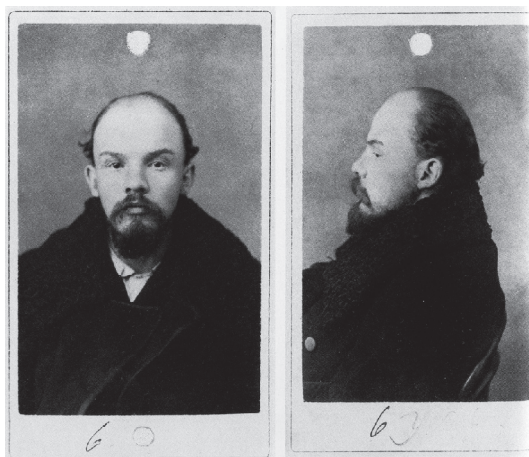


Рис. 12

Задание 5. Сформулируйте ваше отношение к подпольной деятельности. Изучив предложенный ниже отрывок, подумайте, стоит критически относиться к изложенной в нем информации?

«...Ленин к середине 1890-х был настоящим магистром конспиративных искусств и своим даром ускользать от филеров, используя подвернувшиеся по ходу декорации, напоминал персонажей гайдаевских комедий. Он не только менял квартиры, чтобы хозяева не запоминали людей, которые к нему приходили, но и был выдающимся знатоком питерских подворотен, проходных дворов и прочих особенностей городского лабиринта; его манера “шмыгать” в случайно подвернувшиеся подъезды, комнаты швейцаров вызывала восхищение. “Кто-то спускается с лестницы и видит, что сидит в комнате швейцара неизвестный человек и покатывается со смеху”, – воспроизводит один из таких кадров с точки зрения случайного прохожего мемуарист.

У Ленина, несомненно, был определенный театральный дар, позволявший ему выдавать себя то за русского рабочего, то за финского косца, то за мастера-англичанина, то за повара-финна; вкупе с его осторожностью это позволяло ему безболезненно перемещаться по районам, чья репутация никогда не была на высоте» [Данилкин, с. 100].

Задание 6. Сделайте вывод о роли марксистских организаций в обострении социально-экономического конфликта в конце 1890-х гг. Насколько ваш вывод совпадает с заключением Л. Данилкина (см. текст ниже) об этом периоде и роли столицы?

«Невская застава раскачивалась года аж до 1894-го – а затем медленно, но верно начала выходить из берегов: то ли пропагандисты в самом деле раскачали рабочих, то ли локомотив капитализма достиг крейсерской скорости, однако тапер играл уже совсем другие мелодии. Если до 1893-го марксисты гонялись за любыми, какими ни есть рабочими, а в условном 1894-м – за интеллигентными, которым можно втолковать хотя бы первую главу “Капитала”, то уже к 1895 году сами рабочие стали искать агитаторов, способных спровоцировать их на массовое выступление и перевести экономические требования в политические» [Данилкин, с. 120].

4.3. Мария С. Петербургские годы: начало революционной работы или ее продолжение?

(глава «Петербург, 1893–1897»)

(анализируя ту же главу, как и Евгений Я., предложила иную
формулировку темы и иные задания)

Задание 1. Читая фрагменты из книги Л. Данилкина и приводимых в ней воспоминаний о Ленине, переехавшем из Самары в Петербург в 1893 г., подумайте, почему он выбрал для начала революционной работы именно Петербург? Ответ аргументируйте.

«...24-летний ВИ интересовался... П. Б. Струве и М. И. Туган-Барановским... ВИ увидел этих полубогов – ради знакомства с которыми отчасти и перекочевал из Самары в Петербург – живыми впервые, но не стушевался: если где-то рядом затевалась атака на народников, то он тоже мог предложить свои услуги – и для этого у него в портфеле лежало оружие, которое могло избавить Петербург от этой ереси так же верно, как стрихнин уничтожает крыс, а диалектика – либеральную глупость» [Данилкин, с. 92].

«Естественно предположить, что Ульянов прибыл в Петербург, чтобы сделать карьеру, связанную с юриспруденцией; однако, судя по его поведению, непохоже, что продвижение по этой части всерьез интересовало его, тем не менее он не пренебрегал и социальным камуфляжем – позволявшим отвлекать внимание от своей нелегальной деятельности. ...Косвенные свидетельства указывают на то, что ВИ сам выбирал себе дела – но не по громкости и прибыльности, а по социальному признаку: его интересовало все, связанное с рабочими» [Данилкин, с. 99].

«У Ленина, несомненно, был определенный театральный дар, позволявший ему выдавать себя то за русского рабочего, то за финского косца, то за мастера-англичанина, то за повара-финна; вкупе с его осторожностью это позволяло ему безболезненно перемещаться по районам, чья репутация никогда не была на высоте.

Как он выглядел, какое производил впечатление и что представляла собой его повседневная жизнь?

Все согласны с тем, что 24-летний ВИ выглядел много старше своих лет – отсюда уже тогда прилипшая к нему кличка “Старик”. Бабушкин в “Воспоминаниях” приклеивает лектору слово “Лысый”,

Мартов – “Тяпкин-Ляпкин” (“На вопрос о происхождении второго прозвища товарищи мне разъяснили: он у нас до всего своим умом доходит”). Шелгунов замечает, что “волосы, усы, борода тоже были в каком-то беспорядке. Лицо было как будто в морщинах, так что он произвел на меня впечатление человека, которому было уже к сорока годам”» [Данилкин, с. 100–101].

Задание 2. В чем, по вашему мнению, был смысл «театральных перевоплощений» Ленина?

Задание 3. Читая следующий фрагмент из книги, подумайте, как эта информация обогащает ваши представления о Ленине. На что вы больше всего обратили внимание?

«В 1894-м ВИ выехал из Петербурга к середине июня – чтобы провести лето под Москвой, в Люблине, на даче у семьи сестры, Елизаровых. В парке в Кузьминках до сих пор стоит менгир, напоминающий, что Ленин не болтался в этой сельской атмосфере без дела, а работал над “Друзьями” и переводом “Эрфуртской программы” Каутского; было бы правильнее поставить памятник либо с печатной машинкой (потому что именно здесь ВИ впервые попытался научиться – без особого успеха – печатать), либо, еще лучше, с велосипедом: во-первых, потому, что это лучший символ для выражения политических и этических идей Ленина, а во-вторых, потому что именно в этих местах он научился кататься на велосипеде – чтобы затем на протяжении всей жизни оставаться страстным, как тогда говорили, “циклистом”. Машина, на которой учился ездить ВИ (а также его младший брат, Дмитрий Ильич, и сосед Елизаровых по люблинской даче толстовец Павел Буланже), весила 53 фунта и принадлежала Марку Елизарову: он служил на железной дороге и мог себе позволить предоставлять родственникам и знакомым новинку для экспериментов.

В Европе в середине 1890-х был настоящий велосипедный бум; езду на велосипеде рекомендовали как средство физиологического и социального оздоровления. В одной России издавалось четыре профильных журнала (“Циклист”, “Велосипед”, “Самокат”, “Вестник Московского общества велосипедистов-любителей”), и решительно все учились кататься; даже 67-летний Толстой, одновременно с Лениным. Август Бебель ввел моду на велосипед в среде европейской социал-демократии – воплощение демократичности, он, депутат рейхстага, прикатывал на нем на рабочие митинги в Берлине; и даже

Плеханову, который считал следование моде ниже своего достоинства, пришлось, морща нос, дотронуться до руля и седла велосипеда, принадлежавшего сыну П. Аксельрода: “А что, хорош велосипед? Не прокатиться ли и мне на нем?..”

Ленин умел крутить восьмерки, чинить прямо на тротуаре проколотые и лопнувшие шины и именно что гонять, не обращая внимания на красный свет светофоров и другие предупреждающие сигналы; он постоянно попадал в аварии и, судя по отчетам тех, кто встречал его на улицах разных европейских городов, представлял собой на велосипеде что-то вроде колесницы Джаггернаута – готовый продемонстрировать всякому, кто не разделяет его взгляды, свои преимущества в скорости, ну или, в худшем случае, преподать самому себе урок диалектики: садишься на велосипед, а слезаешь с кучи металлолома.

Как и во многих прочих сферах, он посвящал себя не только практике, но и педагогической деятельности; сразу несколько мемуаристов, по странному совпадению женщины, рассказывают о своем опыте по этой части...

Т. Алексинская никак не могла преодолеть страх и поехать одна, без поддержки; она угодила в ученицы Ленина летом 1907-го в Финляндии. “Вдруг, усмехнувшись, он подходит и говорит: “Запомните хорошенько одно: нужно только захотеть! И когда вы почувствуете, что желание охватило вас всецело, то смело в путь, все достигнете! А теперь, – он с силою толкнул мой велосипед, – *de l’audace, encore de l’audace et toujours de l’audace!*”. “Для победы нам нужна смелость, смелость и еще раз смелость” – пожалуй, дантовская цитата сообщает этому символу Ленина еще одно измерение» [Данилкин, с. 106–107].

И еще из этой главы книги: «Сам Бабушкин был человеком, которого Ленин, не поспоришь, “улучшил”. Ленина, которого всегда обвиняли, что у него “нет ничего святого”; и оценивая все дальнейшие действия ВИ – в том числе с позиции Горького, который, небезосновательно, называл Ленина “хладнокровным фокусником, не жалеющим ни чести, ни жизни пролетариата”, – следует помнить, что какие бы фокусы Ленин ни выкидывал, у него была “совесть”; и пусть она не выставлена в Мавзолее, но достаточно набрать в поисковике “Воспоминания Ивана Васильевича Бабушкина” – и вы ее увидите.

Не то что бабушкинские тексты оправдывают “фокусы” Ленина – нет; но они объясняют, почему у Ленина было право на эксперимент и в каком состоянии эксперимента (а сам Бабушкин демонстрирует,

каким может быть результат эксперимента – пусть даже его не удалось запустить в “массовое производство”). И если уж на то пошло, Ленин никогда не скрывал от рабочих, что “экспериментирует”. Им говорили – в открытую, – что они сформированы капитализмом, а теперь им предстоит построить новый мир, и поэтому – у А. Платонова есть хорошая формулировка – “мы должны бросить каждого в раскол социализма, чтоб с него слезла шкура капитализма и сердце обратило внимание на жар жизни вокруг костра классовой борьбы и произошел бы энтузиазм!..”

Это гротескное, не без ерничества, но в сущности правильное изложение ленинского плана, касающегося приучения рабочих к культуре труда и классовой борьбы; сам И. В. Бабушкин наверняка понял бы, о чем идет речь» [Данилкин, с. 119–120].

Задание 4. Подводя итоги, охарактеризуйте период пребывания В. И. Ленина в Петербурге с позиции начала или продолжения его революционной работы.

4.4. Андрей Ж. «Развитие капитализма в России» – бестселлер?

(глава «Шушенское, 1897–1900», с. 121–146)

Задание. Последовательно анализируйте представленный фрагмент из книги и ответьте на следующие вопросы:

1. Почему книга Ленина «Развитие капитализма в России» была необычайно популярной в свое и последующее время? Что, по вашей оценке, позволяет назвать ее бестселлером своего и последующего времени?

2. В чем состоит ценность данного труда В. И. Ленина для своего времени?

3. Что может дать прочтение книги В. И. Ленина современному читателю?

4. Можете ли вы, исходя из представленного ниже текста, охарактеризовать отношение его автора, писателя Л. А. Данилкина, к личности В. И. Ленина и его исследованию «Развитие капитализма в России»?

«Главным продуктом шушенского трехлетия, благодаря которому Ленин занял непоколебимую позицию в самом первом ряду русских марксистов, стала его книга про капитализм.

Третий том собрания сочинений Ленина очень увесистый; в нем 800 страниц – и 600 из них занимает один текст: “Развитие капитализма в России”. Это настоящий айнтопф – очень плотно набитый цифрами, цитатами, чеканными формулировками и высказываниями резкого характера. Видно, что каждая страница обошлась автору в неделю работы. <...> В это трудно сейчас поверить, но, похоже, автор прочел всю литературу по экономике, которая на тот момент была доступна в России; собственно, “последний человек, который прочел все” – вообще все – был Кольридж, пусть не современник, но сосед Ленина по XIX веку.

Относительно “Развития капитализма в России” бытует мнение, будто это чемпион-супертяж, соперничающий по части скучности лишь с “Материализмом и эмпириокритицизмом”; само-де существование этой книги является курьезом, если о чем и свидетельствующим, то о высокой культуре книгоиздания в стране, которая может позволить себе выпускать такого рода произведения массовым тиражом. Действительно, наружные признаки “Развития капитализма” провоцируют на поверхностное – по диагонали – чтение: много таблиц, сплошные цифры, выписки из статистических сборников; структура отхожих промыслов в Калужской губернии за 1896 год, функционирование кустарной промышленности в Костромской за 1895-й. Идея и метод понятны еще до того, как начинаешь зевать, – таблица позволяет выделить данные о быстром росте безлошадных хозяйств, отсюда делается вывод о растущей эксплуатации крестьянства. Данные по заводам, которые гонят из картофеля самогон, инициируют запуск серии размышлений о механизме процесса трансформации кустарей в фабрикантов и перемещения капитала из торговли в промышленность. Стремление Ленина продемонстрировать изменения, происходящие по всей линии фронта, – где капитализм теснит феодальный уклад, превращает его книгу в удивительный фестиваль существительных, обозначающих представителей тех или иных профессий: среди персонажей “Развития” фигурируют башмачники, валяльщики, зеркальщики, рамочники, щеточники, скорняки, кожевники, сусальщики, шляпники, рогожники, шпунельники, сновальщики, ложка-ри, сундучники, ковали, лезевщики, черенщики, закальщики, личельщики, отделяльщики, направляльщики, клейменщики, загибальщики,

рубачи, пенюгальщики... Со всеми – Ленин не устает щелкать костяшками на счетах: зарплата такая-то, продолжительность рабочего дня столько-то – происходят необратимые мутации.

Да, все прочел, все выписал – и все ради того, чтобы встать на табуретку и громогласно объявить: Маркс был прав, и в Россию тоже пришел капитализм, аллилуйя? <...>

Попробуем, однако, прочесть “Развитие капитализма” не как книжку по статистике и даже не как труд, в котором ВИ “перевел Маркса на язык русских фактов”, а как очерк – где описывается Россия, по которой тяжело, медленно, грузно едет машина, сдирающая не просто эпидермис, но вторгающаяся лезвиями глубоко в мясо, перемалывающая в фарш целые пласты общества, населенные пункты, семьи, поколения.

Это крайне неприглядное зрелище – парад социальных уродств: вот работающие по 18 часов в день дети; вот женщины-кулаки; вот целый класс “мелких пиявок”, наживающихся на посредничестве между производителями и торговцами: прасолы, шибай, щетинники, маяки, иваши, булыни... Пиявки или благодетели – оценочные характеристики тут малосущественны: машина едет в любом случае, нравится это кому-то или нет. И раз так, показывает Ленин, следует иметь мужество признать, что от вторжения этой машины в Россию есть и кое-какая польза: лучше так, чем медленное гниение в полусне, как раньше; интенсификация эксплуатации и резкое ухудшение условий существования, помимо всего прочего, способствует пробуждению сознательности масс и сплочению их в коллективы нового типа. Из аморфной, привыкшей существовать в порочном симбиозе с помещиками массы эксплуатируемых выделяется перспективное, готовое к борьбе за свои права, ядро – пролетариат: чтобы обнаружить его, вовсе не надо ползать по карте страны с лупой.

Капитализм – это не только одетые как статисты в экранизации “Матери” рабочие на больших фабриках; капитализм – это еще и деревенские работники, какие-нибудь кружевницы или стригущие пух стрижевщицы, которые в глаза не видели никакой фабрики и всю жизнь сидят дома, в селе Кленове Подольского уезда. Но при этом они никакие не крестьяне, а тоже пролетариат – потому что тоже продают свой труд заказчикам, кустарям-шляпникам, и работают на них как проклятые.

Да, пока отечественный пролетариат еще не совершил ничего выдающегося – осознанно завоеванием и оформлением своих прав и свобод занимается либеральная буржуазия. Однако штука в том, что

“этим завоеванием она, по выражению Бисмарка, выдавала вексель на будущее своему антиподу – рабочему классу”.

Главная подоплека пришествия капитализма – и в “отсталой” России тоже, показывает Ленин, – технологическая революция, изменившая не просто тип потребления, но само общественное устройство. Мир вдруг сделался осязаемо маленьким: люди перестают землю пахать где-то под Воронежем (и устраиваются на работу куда-то еще) – потому что им нет смысла конкурировать с американскими фермерами. Изменения – не в книгах, а в жизни, здесь и сейчас: вы можете теперь продавать свой продукт и свой труд в несравнимо большем количестве мест – более того, вам просто приходится это делать, потому что все вокруг уже это делают; а если вы не станете, то окажетесь на обочине, на грани выживания; капитализм не любит шутить – это раз, а еще капитализму требуется, чтобы существовала постоянная армия безработных – резерв, позволяющий держать низкой заработную плату трудоустроенных и производить товары с максимальной эффективностью; ресурс, которым всегда можно заменить недовольных. <...>

Ленин азартно заглядывает под все камни, до которых может дотянуться, – и описывает устройство самых удивительных закоулков капитализма: сундучный промысел, ложкарное производство, арбузный бизнес. Ну что тут, казалось бы, может быть интересного? Однако ж выясняется, что до определенного момента арбузы в России – правильно, под Астраханью – выращивали скорее для личного потребления; промышленное производство началось лишь с конца 60-х годов – и не то чтоб расцветало: выращивали и продавали здесь же, в Поволжье. Однако в 1880-х производство вдруг скакнуло вверх в десять раз – с чего бы вдруг? А железную дорогу в столицы провели. Пошли сверхприбыли (150–200 рублей на десятину). Сначала крупные производители пытались сохранять монополию – да только куда там: производство распалось. Арбузы стали сажать все кто ни попадя – например, под Царицыном сажали в 1884-м 20 десятин, а в 1896-м – уже 1 500; полезли вверх и цены на землю. Чем кончилась арбузная лихорадка? Чем и должна была, по Марксу: кризисом перепроизводства в 1896-м. Как выходили из кризиса? Было объявлено о проекте превратить продукт “из предмета роскоши в предмет потребления для населения” – и пошли завоевывать новые рынки с помощью все тех же железных дорог. Поразительно, все как по ногам, все сходится: Россия на наших глазах разыгрывает стандарты, описанные в “Капитале”. И это значит...

Перед нами записки охотника за сокровищами, замаскированные под бухгалтерский отчет; в сущности Ленин в конце 1890-х был кем-то вроде Малькольма Гладуэлла – журналистом, обнаружившим в повседневной, всем известной жизни удивительные парадоксы – и нашедший способ относительно увлекательно рассказать о них – с цифрами в руках, на курьезных примерах (краткая история ювелирного бизнеса в Костромской губернии, колонизация Башкирии, особенности процесса производства деревянных ложек), с акцентом на странные, неочевидные – “фрикономические” – связи между вещами и явлениями.

Этим и объясняется удивительный факт, что “Развитие капитализма” стало бестселлером – в считанные месяцы было продано 2 500 экземпляров – очень много для книги, наполовину состоящей из цифр и формул. Этот успех – еще одно свидетельство того, что мы неправильно – не так, как современники, – воспринимаем жанр этой книги. Не скучное пособие по статистике, совсем нет: отстраненный взгляд на привычные, общеизвестные явления; экономика здесь понимается как наука, демонстрирующая, как устроен мир на самом деле, способ разобраться, почему в повседневной жизни люди поступают так, а не иначе, каковы их мотивы – и что означает изменение их поведения для общества в целом, какой сигнал они подают.

Самое зрелищное в момент публикации и самое неинтересное сейчас – полемический пафос: книга написана в пике недалеким и нечистоплотным экономистам, которые скрывали масштаб эпидемии капитализма. Метод Ленина-экономиста состоит в том, чтобы подвергать сомнению экспертные оценки тех “специалистов по народу”, которые исходят в своих представлениях о мире из морали – то есть представлений об идеальном мире. <...>

Капитализм уже пришел в каждую избу, расслоение состоялось – и то, что кулак и сельский пролетарий по старинке состоят в одной общине, – формальность. (Собственно, в 1917–1918 годах все расчеты Ленина подтверждаются: в Шушенском будет своя микрогражданская война.)

И действительно, судя по экспонируемым в музее Шушенского интерьерам в домах зажиточных крестьян, середняков и бедняков – разница очень существенная. Избы представителей сельской буржуазии напоминают копии помещичьих усадеб – парадные скатерти, “дизайнерские” столы-угловики, нарядные занавески; жилища же деревенских мизераблей – лубочные картинки, иллюстрирующие понятия “мрак” и “беспросветность”. <...>

Начальный этап этой будущей трансформации деревни в город как раз и описан в “Развитии капитализма в России”. Общинный тип хозяйствования – на уникальности которого так настаивали народники: “соединение земледелия с промыслами” – на самом деле “обыкновенный мелкобуржуазный уклад”. Динамика изменений здесь та же, что в других слоях общества: “Превращение крестьянства в сельский пролетариат создает рынок главным образом на предметы потребления, а превращение его в сельскую буржуазию создает рынок главным образом на средства производства. Иначе говоря, в низших группах “крестьянства” мы наблюдаем превращение рабочей силы в товар, в высших – превращение средств производства в капитал. Оба эти превращения и дают именно тот процесс создания внутреннего рынка, который установлен теорией по отношению к капиталистическим странам вообще”.

Собственно, это и был один из главных “гладуэлловских” парадоксов, отмеченных Лениным, – то, что “вопреки теориям, господствовавшим у нас в последние полвека, русское общинное крестьянство – не антагонист капитализма, а, напротив, самая глубокая и самая прочная основа его. Самая глубокая, – потому что именно здесь, вдали от каких бы то ни было “искусственных” воздействий и несмотря на учреждения, стесняющие развитие капитализма, мы видим постоянное образование элементов капитализма внутри самой “общины””.

Капитализм, показывал Ленин, пытался убить (сельских) пролетариев – однако когда не убивал, то делал их сильнее; он был еще и очень жестокой, но все же школой жизни. Раньше “земледелие было в России господским делом, барской затеей для одних, обязанностью, тяглом, для других” – а теперь “капитализм впервые порвал с сословностью земледелия, превратил землю в товар... К пореформенной России вполне приложимо то, что было сказано полвека тому назад о Западной Европе, именно, что земледельческий капитализм “был той движущей силой, которая втянула идиллию в историческое движение””.

Обратной стороной медали было то, что пролетариат в процессе этого “втягивания” оказался в далеко не идиллическом – чудовищном – положении; если при старом укладе систематическое измывательство над эксплуатируемыми было скорее исключением (случай психопатки Салтычихи), то теперь психопатична система, которая устроена таким образом, чтобы выжимать из человека все соки – именно система: ничего личного. В арсенале Ленина-публициста находятся

на этот счет не только иронические замечания (“У капитала есть все новейшие усовершенствования и способы не только для отделения сливок от молока, но и... отделения молока от детей крестьянской бедноты”), но и яркие примеры. “Мне встретился, – цитирует Ленин коллегу, – один из таких рабочих, работающий 6 лет у одних и тех же тисков и простоявший своей голой левой ногой углубление больше, чем в полтолщины полой доски; он с горькой иронией говорил, что хозяин хочет прогнать его, когда он простоит доску насквозь”. Тут Ленин нашел идеальный образ капитализма, иллюстрирующий, до какой степени тот рационален – все основано на эффективности и на добровольном договоре между хозяином и пролетарием, и до какой степени ужасен для последнего. Подобранные Лениным образы и цифры позволяют нынешнему читателю отчетливо представить картину положения пролетариата в России 1890-х: откуда он взялся, что собой представляет – и в каком чудовищном положении находится.

И вот, собственно, именно ради этого <...> и следует читать сейчас “Развитие капитализма”: чтобы уяснить, с какой стати и ради кого он, Ульянов, вообще стал всем этим заниматься, почему решил потратить свою жизнь на погоню за фантомом – при том, что происхождение и талант открывали перед ним двери, очевидно, более перспективные.

Почему? А потому что обнаружил кое-что такое, чего никто до него не замечал. Россия наполнилась фабриками, где вчерашние крестьяне работают в диких условиях – голые, при тридцатиградусной жаре, “в воздухе носится тонкая и нетонкая пыль, шерсть и всякая дрянь из нее”. Потому что отношения между классами изменились, и все “человеческое” теперь выведено за рамки рабочих отношений в принципе: “опытные наниматели хорошо знают”, что рабочие “поддаются” только тогда, когда съедят весь свой хлеб. “Один хозяин рассказывал, что, приехавши на базар нанимать рабочих... он стал ходить между их рядами и палкой ощупывать их котомки: у которого хлеб есть, то с теми рабочими и не разговаривает, а уходит с базара” и ждет, пока “не окажутся на базаре пустые котомки”. Потому что капитализм сгоняет беднейших крестьян с земли – и они пешком, не имея средств на покупку железнодорожных билетов, “бредут за сотни и тысячи верст вдоль полотна железных дорог и берегов судходоходных рек, любясь красивыми картинами быстро летящих поездов и плавно плывущих пароходов... Путешествие продолжается дней 10–12, и ноги пешеходов от таких громадных переходов (иногда

босиком по холодной весенней грязи) пухнут, покрываются мозолями и ссадинами. Около 1/10 рабочих едет на дубах (большие, сколоченные из досок лодки, вмещающие 50–80 человек и набиваемые обыкновенно вплотную)... Не проходит и года без того, чтобы один, два, а то и больше переполненных дуба не пошли ко дну с их пассажирами". Из XXI века все это кажется беллетристикой, однако надо сказать, картины такого рода, увиденные вживую, производят очень сильное впечатление: автор этих строк наблюдал в йеменской пустыне группы полуголых голодных нищих из Сомали, которые нелегально, с риском для жизни, переплывают через Баб-эль-Мандебский пролив и по сорокаградусной жаре, умирая от голода, бредут в богатую Саудовскую Аравию в надежде получить там работу; кто они, как не миражные двойники тех русских крестьян? Все продолжается, капитализм никуда не делся; сейчас в химически чистом виде его редко можно встретить в России, но в 1890-х он попадался на каждом шагу; именно эту картинку проанализировал с помощью марксистского инструментария Ленин – и осознал, что обнаружил клондайк» [Данилкин, с. 137–144].

4.5. В. С. Общерусская политическая газета или печатный орган революционной интеллигенции? (глава «Мюнхен, 1900–1902», с. 147–197)

Введение в проблему. Жизненный путь Владимира Ильича Ульянова изобилует множеством событий, представляющих исследовательский интерес не только для ученых-биографов, но и для историков, занимающихся историей России, всемирной историей, историей политических течений, идеологий и многих других направлений. Связано это с тем, что революционная и политическая деятельность Ленина кардинальным образом повлияла на историю всего человечества. Конечно, не стоит ограничивать успехи марксистской идеологии только инициативой Ленина, однако его практика если не давала основной толчок революционному движению в России, то точно направляла его на свой уникальный путь. Именно поэтому каждый этап жизни Ленина уже долгие годы вновь и вновь рассматривается исследователями, привлекая неизвестные ранее источники. Различные авторы пытаются постичь разум революцио-

нера, стремятся выявить его мотивы, логику действий, чтобы построить максимально достоверную схему революционной борьбы того времени, главным деятелем которой был Владимир Ильич.

Писатель Л. А. Данилкин не ставил целью открыть новые перипетии жизни революционера, однако в книге «Ленин – пантократор солнечных пылинок» в доступной форме, с привлечением множества источников повествует о жизни, судьбе и борьбе В. И. Ленина, интерпретирует события его жизни с новой точки зрения.

Задание 1. Знакомясь с мюнхенским периодом жизни В. И. Ленина (1900–1902), связанным с его деятельностью в редакции «общерусской политической газеты, подготовившей идейное и организационное сплочение партии», в периодическом издании «Искра», анализируя предложенные фрагменты из книги Л. Данилкина, приведите убедительные доводы согласия/несогласия с заявленным тезисом.

«“Искра” была изобретена и просчитана в идеологическом и финансовом отношении в Шушенском. Чтобы перевести потенциальную энергию марксистских литературных кружков и небольших комитетов сознательных рабочих на предприятиях в кинетическую, нужно было предложить им нечто большее, чем проект политического просвещения рабочих: “дело”, инициацию, опасное и сложное испытание, которое позволит эволюционировать от клуба к политической организации. Название газеты появилось сильно позже... да, строчка “Из искры возгорится пламя” принадлежит декабристу А. Одоевскому...

Издавать газету теоретически можно было и в России, используя накопленный опыт нелегальных СМИ, но то была заведомо суицидальная, мотылечная деятельность: полиция рано или поздно, причем скорее рано, доберется до редакции. Двойная защита – подполье + эмиграция – казалась Ульянову более перспективной» [Данилкин, с. 147].

«Ленин угодил туда из-за Августа Бебеля – именно тот посоветовал русским этот город, не имевший – в отличие от Парижа, Женевы, Лондона или Брюсселя – репутации ни либеральной гавани, ни эмигрантского рассадника, и вообще экзотическое, в сущности, для тогдашнего русского человека место. Немцы знали, что такое подпольная газета – до 1890 года в Германии действовал закон против социалистов, и те выучились разным трюкам по части издания и рас-

пространения своей прессы. По сути, у немцев была целая индустрия – от досье на каждого работника “красной почты” до сетей мастерских, изготавливающих чемоданы с двойными стенками. Их контрразведка очень успешно боролась с провокаторами, выявляя их как среди партийцев, так и среди подписчиков и просто читателей; Либкнехт даже заявил однажды депутатам рейхстага: “Будьте уверены, мы имеем лучшую полицию, чем вы!” Эта методичность – вкупе с данными о легальных теперь тиражах с.-д. прессы, под 400 тысяч экземпляров – еще в 1895 году вызывала у Ленина неподдельный интерес.

Идея Ленина состояла в том, что “там никто искать не станет” [Данилкин, с. 149–151].

Ответьте на вопросы:

1. Почему Ленин выбрал Мюнхен городом для издания газеты? Почему ни один другой город Швейцарии, где жили знаменитые революционеры Плеханов, Аксельрод, Засулич и др.?

2. Что не позволяло деятелям радикальных течений левого движения печататься на территории Российской империи? Почему распространение газеты было нелегальным?

3. Посмотрите фотографию первого номера «Искры» (рис. 13) и постарайтесь описать верстку печатного издания. Оцените значимость издания для того времени.

Далее, основываясь на фрагменте из книги Л. Данилкина, подтвердите или опровергните вашу позицию по поводу роли «Искры» («возгорелось пламя?»).

«“Искра” была мифологизирована как шедевр молодого, романтически верящего в будущее единой марксистской партии Ленина, однако современный читатель, в руках которого окажутся номера ленинской газеты, едва ли сможет увлечься содержанием этого раритета слишком надолго; вопреки названию, гораздо больше, чем на пламенную листовку, “Искра” была похожа на воскресную газету – пусть даже и претендующую на задиристость. Удручающее впечатление производит уже сама верстка – три столбца, под завязку забитых слепым – без электронного микроскопа лучше не подступаться – шрифтом; не продохнуть; наследие (или копия) немецкой “Vorwärts”, у которой был позаимствован не только опыт конспирации, но и дизайн газеты» [Данилкин, с. 160].

«...Многое свидетельствует в пользу того, что Ленин был и главным редактором, и оформителем, и корректором, и основным автором первого номера; да и в дальнейшем именно он подбирал и заказывал материалы, причёсывал стиль, взвешивал факты на весах правдоподобия, передавал рукописи в типографию, следил за набором и печатью. В один номер “Искры” влезало 80 страниц текста – 150 тысяч, плюс-минус, типографских знаков: не так уж много, однако более чем достаточно – если вы редактируете все это в одиночку, если у вас нет настольной издательской системы – и если одновременно вы бегаете от полиции, подсчитываете убытки и барыши и пописываете в свободное время книги, брошюры и статьи. Есть очень большие основания полагать, что так, как в первый год “Искры”, Ленину приходилось пахать только после октября 1917-го» [Данилкин, с. 161].

Задание 2. Всмотритесь в верстку первого номера газеты «Искра» (декабрь 1900 г.) и прокомментируйте предложенный ниже текст. В чем состоял замысел?

«В передовой статье “Насущные задачи нашего движения”, сочиненной Лениным, говорилось: “...надо готовить людей, посвящающих революции не одни только свободные вечера, а всю свою жизнь, надо готовить организацию”» [Данилкин, с. 163].

Задание 3. Читая ниже предложенный текст, ответьте на вопрос, насколько, на ваш взгляд, содержание газеты отвечало интересам российского пролетариата? Обоснуйте свой ответ.

«Подлинная цель “Искры” не сводилась к подстрекательству рабочих и крестьян к бунту; для этого продуктивнее было использовать другие средства агитации.

План Ленина заслуживает того, чтобы назвать его дьявольски хитрым. “Искра” – вовсе не только газета; газеты – наживка, заглотив которую разбросанные по всей стране марксистские кружки, ячейки и комитеты вовлекаются в совместную деятельность. “Искра” – как Иван Калита – должна была собрать русские земли. Пишите нам, пусть это будет и ваша газета; распространяя газету, мы беремся рассказать о вашей деятельности другим комитетам, а затем, когда вы проникнетесь ощущением полезности и эффективности, – коготок увяз – мы предложим вам признать “Искру” своим печатным органом, а ее

редакцию – чем-то вроде ЦК, органом, представляющим партию, и не просто представляющим, а имеющим право командовать. Вы должны присягнуть нам. Зачем? Чтобы соблюсти формальности, аппараты: делегировать сторонников “Искры” на Всероссийский съезд партии, который мы организуем – и на котором примут программу и устав партии, а также составят Центральный комитет; важнее всего, что делегаты для этого съезда должны иметь нужную политическую окраску – “искровскую”» [Данилкин, с. 166–167].

Задание 4. Подтвердите/опровергните тезис: «Искра» явилась «общерусской политической газетой, подготовившей идейное и организационное сплочение партии».

Завершив представление творческих работ историков-магистрантов по книге Л. А. Данилкина «Ленин – пантократор солнечных пылинок» словами писателя: «Ленин был великий велосипедист, философ, путешественник, шутник, спортсмен и криптограф. Кем он не был, так это приятным собеседником, но если Бог там, на небесах, захочет обсудить за шахматами политику и последние новости – с кем еще, кроме Ленина, ему разговаривать?» Надеемся, что каждый студент и преподаватель поставит свои вопросы и будет искать на них ответы, главное, чтобы читал и думал, проще говоря, делал бы вклад в себя как развивающуюся личность.

Опыт разработки кейсов студентами убеждает в том, что реверсивное обучение необходимо и реально. Созданные кейсы решаются в аудитории и оцениваются студентами, таким образом осуществляются два вида деятельности, свидетельствующие об успешном овладении необходимыми компетенциями. Кейсы дидактически продуктивны на экзаменах, можно издавать сборники кейсов.

Задания для самодидактики

1. Обобщите, какой потенциал для развития личности студентов вы видите в практике реверсивного обучения: в проектной деятельности, при создании и решении кейсов?

2. Какие необходимые умения при использовании кейс-технологии вы цените выше других? По каким критериям?

3. Какие кейсы вам приходилось решать? В чем их достоинство и недостатки?

4. Какие задания в решении кейсов считаете приоритетными? Почему?

5. Какие темы кейсов вы хотели бы разработать?

6. Какая модель реверсивного обучения («перевернутого класса», М. Л. Кондакова) более доступна в практике современного высшего образования? Какая менее реальна? Приведите убедительные доводы.

7. Творческое задание: интерпретируйте рис. 14; соотнесите с приведенными ниже фрагментами текстов, выполненных филологами-магистрантами, 1 курс.



Рис. 14

Юлия Г. Рисунок наводит на мысль о том, что истинный преподаватель, учитель – это художник, человек, тонко чувствующий, преобразующий действительность. Замечательный рисунок: каждый может увидеть что-то свое. Я вижу в этих символах птицу, бабочку и цветок. Соотношу их с образом ребенка. Его психика такая же хрупкая, как лепестки нежного цветка, мысль такая же неуловимая, как бабочка, порхающая над бытием, а слова ребенка – это птицы, которых выпустишь и не поймаешь, ведь

порой дети говорят многое неожиданное, что взрослые пытаются сдержать в себе.

Ольга К. Целая картинка вызывает ассоциацию с двумя людьми, обращенными друг к другу. Их фигуры состоят из разных частей – треугольников и полукругов. Эти части разноцветные, что может говорить о разнообразии внутреннего мира людей, их непохожести. Но направленность друг на друга говорит о том, что разные люди могут быть интересны своим опытом, взглядом на мир, своими умениями. На этом и должно базироваться обучение: на открытости людей, чистоте их помыслов, надежде и вере в другого человека, на свежести и вечной юности взгляда. Нужно стремиться к проявлению фантазии, развитию интеллекта, одухотворенности.

Валерия С. Считаю, что рисунок полностью отражает дидактическую новизну реверсивного обучения – необычно, приятно, удобно и интересно обучаемым и преподавателям. Подбор геометрических фигур на рисунке – приятных очертаний без резких углов, символизирует единение преподавателя и студентов в реверсивном обучении, что почти невозможно в традиционном образовании. Что касается размещения фигур, то полукруги расположены хаотично, но можно заметить, что в верхнем прямоугольнике два полукруга почти слились в единый круг, в то же время в нижнем прямоугольнике очень далеки от этого. Так можем говорить об удачном и неудачном применении реверсивного обучения. Последнее касается мотивации студентов, их желания приобретать знания самостоятельно. Отмечу, что две части $\frac{1}{4}$ полукруга в среднем прямоугольнике и два треугольника сверху напоминают магнит. Он символизирует желание студентов учиться самостоятельно, мотивированных преподавателем. И это реально! Об этом говорит цветовая гамма: белый (символизирует «чистый лист», незавершенность); бежевый символизирует теплоту и спокойствие учащихся, которые почти самостоятельно будут приобретать знания в реверсивном обучении. Яркие цвета: голубой, малиновый и бирюзовый – жизнеутверждающие, притягивающие внимание. Это «яркие пятна» реверсивного обучения, его явные отличия от традиционного. Красный цвет не выделяется, приятен глазу, что для него не характерно, здесь же он дарит ощущение комфорта, символизирует дружеское взаимодействие преподавателя и студентов, сохраняя определенное неравенство.

Арина Б. Рисунок соответствует инновационному обучению в цифровую цивилизацию. Яркие, довольно жизнерадостные цвета и четкие вместе с тем разнообразные фигуры, живо соединенные друг с другом в разных вариациях, создают бодрое настроение, располагают к творчеству,

что вполне соответствует прогрессивному характеру «обратного» обучения. Каждый обучаемый, осваивающий его, может внести свой вклад в образование всей группы, поучаствовать в создании общей картины изучаемого материала. Фигуры неодинаковы по размеру. В моем представлении это «сильные» и «слабые» учащиеся, но все обучаемые. Об этом же свидетельствуют используемые цвета и формы, подчеркивающие индивидуальность учащихся, их перекличку, частичные сходства, значимые отличия. Так складывается общая картина реверсивного обучения, в которой есть «белые участки» – это то, чему предстоит научиться. Никакое образование не закрасит лист целиком – не научит всему на свете. Главное – хотеть учиться всю жизнь.

Евгения М. Мое внимание при расфокусированном взгляде видит в этом рисунке изображение человека в короне. Это авангардное изображение, несущее в себе огромные возможности интерпретаций и смыслов образования XXI века. Реверсивное обучение открывает в синтезе знаний безграничное пространство свободы и творчества о жизни, о «скучном» мире науки, об искусстве, об образовании и воспитании человека.

Юрий О. Интерпретируя символику цвета и формы на рисунке, вспомнил авторов исследований темы реверсивного обучения в жизни, философии, религии, науке и искусстве (и последовал И.-В. Гете). Например, единственная фигура бирюзового цвета занимает наименьшую площадь рисунка и может символизировать постоянное наличие чего-то непознанного или неучтенного человеком при любых попытках объяснить действительность. Она же напоминает о постоянном стремлении к новому знанию, словно о подсознательном желании перекрасить ее в один из имеющихся фрагментов рисунка.

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

Александр Асмолов о Тони Роббинсе: конвейер сфабрикованного счастья // Психологическая газета : профессиональное интернет-издание. 2018. 14 сент. URL: <https://psy.su/feed/7008/%202/15/> (дата обращения: 19.09.2019).

Амбарова П. А. Сага о Форсайтах, или Прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества в российских вузах // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. (17 сент. 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). № 93 / отв. ред. Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2018. 378 с. (CD ROM).

Андреева Н. В., Марголис А. А. Семинар по смешанному обучению МГППУ (26 нояб. 2015 г.) // YouTube : [веб-сайт]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XC88p0T1EFc&feature=youtu.be> (дата обращения: 19.11.2018).

Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж : МОДЭК ; Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. С. 587–599.

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2015. № 8 (40). URL: <http://psystudy.ru> <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40> (дата обращения: 02.07.2018).

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М. : Искусство, 1979. 424 с. (Из истории сов. эстетики и теории искусства).

Безручко П., Шатров Ю., Максимова М. Компетенции неясного будущего // Harvard business Review, Россия : [сайт]. URL: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131> (дата обращения: 15.03.2018).

Бродский И. Нобелевская лекция. 1987. Опубл. 10.12.2016 : [видеоролик] // YouTube : [веб-сайт]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qpXLjYklGh0> (дата обращения: 19.09.2019).

Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982.

Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М. : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

Выступление Даниила Гранина в бундестаге (полная версия). Оpubл. 25.01.2014 : [видеоролик] // YouTube : [веб-сайт]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DAD29Qa2pdg> (дата обращения: 19.09.2019).

Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: содержание, структура, пути развития // Pandia.ru : контент-платформа : [сайт]. URL: <https://pandia.ru/text/78/153/53316.php> (дата обращения: 19.09.2019).

Гегель Г.-Ф. Энциклопедия философских наук. М. : Мысль, 1977. Т. 3. 642 с.

Гессе Г. Игра в бисер // Собр. соч. / пер. с нем. С. К. Аптс. М. : Изд. группа «Прогресс» – Литера ; Харьков : Фолио, 1994. 480 с.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. 2-е изд. СПб. ; М., 1882. Т. 4.

Данилкин Л. Ленин – пантократор солнечных пылинок. М. : Молодая гвардия, 2017. 783 с.

Дебрер С. Немцам не понравилось, как русские вспоминают блокаду Ленинграда. 26.01.2019 // Свободная пресса : [сайт]. URL: <https://svpressa.ru/war21/article/222847/> (дата обращения: 19.09.2019).

Добролюбов Н. А. Собр. соч. : в 9 т. М. ; Л. : Гослитиздат, 1961–1964. Т. 6. С. 117–118.

Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–9.

Долгова Т. В., Кондакова М. Л., Подгорная Е. Я. Методические рекомендации для тьюторов, осуществляющих образовательную деятельность с использованием дистанционных образовательных технологий (для основной школы) // Мобильное электронное образование : [сайт]. URL: metod.mob-edu.ru (дата обращения: 20.11.2018).

Долгоруков А. М. Case-stady как способ понимания // Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий. М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.

Дудина М. Н. Зачем изучать историю, или Как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург : Инфопресс, 2002. 395 с.

Дудина М. Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014а. № 4 (132). С. 163–170.

Дудина М. Н. Достоинство личности носителя инновационной культуры в этико-педагогическом дискурсе // European Social Science Journal. 2014б. № 3. Т. 2. С. 347–353.

Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : [учеб.- метод. пособие]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 152 с.

Дудина М. Н. Проблема уверенности в себе в контексте смысложизненных ориентаций студентов: результаты эмпирического исследования // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2017а. № 8. С. 117–121.

Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования // Образование и наука. 2017б. Т. 19, № 10. С. 47–68.

Дудина М. Н. «Забота о себе»: вопросы теории и практики педагогического аспекта исследования студентов университета // Сб. статей и материалов междунар. науч. конф., Томск, 24–25 нояб. 2017 г. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2018. С. 98–104.

Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2008. 244 с.

Забывтая книга: 44 процента россиян вообще не читают книг // Наша версия : общероссийская газета независимых журналистских расследований : [сайт]. URL: <https://versia.ru/44-procenta-rossiyan-voobshhe-ne-chitayut-knig> (дата обращения: 19.09.2019).

Зильберштейн И. С. Тургенев. Находки последних лет // Литературная газета. 1972. № 38. С. 7.

Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // О грядущей России : избр. статьи. М. : Воениздат, 1993. С. 218–229.

И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. М. : Худож. лит., 1969. Т. 2.

Карьер Ж.-К., Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! СПб. : Симпозиум, 2010. 136 с. // Livelib.ru : [сайт]. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000438525-ne-nadejtes-izbavitsya-ot-knig-zhanklod-karer-umberto-eko> (дата обращения: 10.09.2017).

Кен Робинсон. Новый взгляд на систему образования: система образования зомбирует личность. Оpubл. 21.06.2011 : [видеоролик] // YouTube : [веб-сайт]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1G3KyU_UbJQ (дата обращения: 19.09.2019).

Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/> (дата обращения: 11.03.2018).

Коняева Е. А. Концепт «дружба» по данным научных исследований // Современные коммуникации. Язык. Человек. Общество. Культура : сб. статей. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2014. С. 45–51.

Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2017. 128 с.

Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла : метод. пособие. Екатеринбург ; Москва, 1992. 192 с.

Лебедева Н. Почему подростки стали больше читать, а взрослые все равно недовольны? // Год литературы РФ : [интернет-портал]. URL: <https://godliteratury.ru/events-post/chitayushhikh-detey-podschitali> (дата обращения: 19.09.2019).

Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодернизма. СПб. : Алетея, 1988. 159 с.

Локиша О. М., Ворновская А. А. К вопросу использования реверсивного обучения // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2015 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 210–212.

Ломоносов М. В. Карл V, римский император. URL: https://icite.ru/7264/citay/lomonosov_mikhail/karl_pyatij_rimskij_imperator#.XW4NWY4zbsc (дата обращения: 21.02.2018).

Математическая модель стачечного движения в России в конце XIX – начале XX века. URL: http://author.nbpublish.com/istinf/article_22929.html (дата обращения: 19.09.2019).

Медведев А. Если бы я, как мальчик Коля, выступал в бундестаге // Рыжее настроение : Live Journal. URL: <https://nyka.livejournal.com/18604186.html> (дата обращения: 15.05.2018).

Минюрова С. А., Калашиников А. И. Опросник профессиональной приверженности // Вопр. психологии. 2017. № 1. С. 158–167.

Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса // Информедия для углубления знаний : [сайт]. URL: http://www/hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml (дата обращения: 19.09.2019).

Не надейтесь избавиться от книг! / интервью Ж.-Ф. де Тоннаха ; пер. с фр. и примеч. О. Акимовой ; авторы: Жан-Клод Карьер, Умберто Эко. СПб. : Симпозиум, 2010. 336 с.

Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. М. : REFL-book, 1994. С. 101–188.

Нурматова Ю. А. Свободное время в жизни студента // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 227–231. URL: <https://moluch.ru/archive/37/4249/> (дата обращения: 03.04.2019).

Петрова Г. И. Современный конструктивистский ответ в решении классической педагогико-антропологической проблемы «заботы о себе» // Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 12 (140). С. 131–134.

Письмо журналиста Андрея Медведева в бундестаг // Burckina_new – ЖЖ. URL: <https://burckina-new.livejournal.com/970384.html> (дата обращения: 19.09.2019).

Почему люди не читают книги? // 1001.ru : [сайт]. URL: <https://1001.ru/articles/post/pochemu-ludi-ne-chitaut-knigi-32134> (дата обращения: 10.06.2018).

Преступные цели – преступные средства. Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941–1944 гг.). М., 1968.

Психологическая газета (дата обращения: 28.02.2019).

Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

Роджерс К. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become, 1969. 358 p.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Изд. группа «Прогресс» : «Универс», 1994. 480 с.

Российский школьник рассказал в бундестаге, что не все немецкие солдаты хотели воевать. Оpubл. 20.11.2017 : [видеоролик] // YouTube : [веб-сайт]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=S1io-6SseyI> (дата обращения: 19.09.2019).

Россия 4.0: Четвертая промышленная революция как стимул глобальной конкурентоспособности // ТАСС : информ. агентство России : [сайт]. URL: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4277607> (дата обращения: 20.05.2018).

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М. : АН СССР, 1959. 351 с.

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.

Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. URL: <http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53.pdf> (дата обращения: 19.09.2019).

Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // Интеграция образования. 2015. № 1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah-nauchnoe-obosnovanie> (дата обращения: 20.11.2018).

Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Т. 11–12. Вып. 21. М. : Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.

Современные коммуникации. Язык. Человек. Общество. Культура : сб. статей. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2014. 145 с.

Сыманюк Э. Э. Преодоление асимметричного профессионального будущего: практико-ориентированная монография / под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург, 2013. 186 с.

Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Собр. соч. : в 22 т. М. : Худож. лит., 1983. Т. 15. С. 10–33.

Толстой Л. Н. Путь жизни : в 2 кн. Кн. 2. Гл. 23. Слово. Тольятти : Анфас, 1995.

Тургенев. Классик-«рецидивист» // АиФ. 2018. № 46. С. 29.

Тургенев, письма – Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. М. ; Л. : Наука, 1960–1968.

Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Избр. пед. соч. М. : Просвещение, 1986. 557 с.

Флобер Г. Собр. соч. : в 5 т. М. : Правда, 1956. Т. 5.

Фоминых М. В. Особенности педагогического взаимодействия в условиях проблемно-модельного подхода // Высшее образование сегодня. 2017. № 1. С. 11–12.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

Фуко М. Забота о себе // RuLit : электрон. библиотека : [сайт]. URL: <http://www.rulit.me/books/istoriya-seksualnosti-iii-zabota-o-sebe-read-194946> (дата обращения: 19.09.2019).

Ширяев Е. Н. Что такое культура речи // Мы сохраним тебя, русская речь. М. : Наука, 1995. С. 9–10.

Элентух И. П. Методологическая проблема предмета междисциплинарных исследований // Вестн. ТГПУ. 2013. № 11 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-problema-predmeta-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy> (дата обращения: 20.12.2018).

Язык и личность. М., 1989.

Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2006. 239 с.

Abdullah A. A., Ghaida M. A., Tareq O. A., & Faisal M. A. The Effectiveness of Flipped Learning: A Quasi-Experimental Study of the Perceptions of Kuwaiti Pre-Service Teacher // International Education Studies. 2019. Vol. 12, No. 1. P. 10–23.

Alzaytuniya S. H. The Effectiveness of Using Flipped Classroom on Tenth Graders' Grammar Learning and Motivation for English // Doctoral thesis. University of Gaza, 2016. 177 p.

Bass B. M. Continuity and change in the evolution of the work and human resource management // Human resource management. Ann Arbor, 1994. Vol. 33. № 1. P. 30–31.

Nguyen B., Yu X., Japutra A., & Chen C. S. (2016). Reverse teaching: Exploring student perceptions of «flip teaching» // Active Learning in Higher Education, 17(1), 51–61. URL: <https://doi.org/10.1177/1469787415616727>.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

О с н о в н а я

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (40). – URL: <http://psystudy.ru> <http://psystudy.ru/index.php/pum/2015v8n40/1109-asmolov40> (дата обращения: 02.07.2018).

Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века / Т. В. Долгова // Интерактивное образование. – 2017. – № 5. – С. 2–9.

Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова. – URL: http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe_obuchenie_vedushhie_obrazovatelnyie_tehnologii_sovremennosti/ (дата обращения: 11.03.2018).

Д о п о л н и т е л ь н а я

Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 587–599.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 3.

Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 3.

Долгоруков А. Case-study как способ (стратегия) понимания : практ. руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий / под ред. А. Долгорукова. – Москва, 2002.

Дудина М. Н. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи / М. Н. Дудина, Т. Б. Загоруля. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2008. – 244 с.

Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : [учеб.-метод. пособие] / М. Н. Дудина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 152 с.

Локша О. М. К вопросу использования реверсивного обучения / О. М. Локша, А. А. Ворновская // Развитие современного образования:

теория, методика и практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 210–212.

Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

Учебное издание

Дудина Маргарита Николаевна

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Учебно-методическое пособие

Заведующий редакцией *М. А. Овечкина*

Редактор *С. Г. Галинова*

Корректор *С. Г. Галинова*

Компьютерная верстка *Г. Б. Головина*

Подписано в печать 13.01.2020. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Цифровая печать.

Уч.-изд. л. 7,3. Усл. печ. л. 8,37. Тираж 30 экз. Заказ 7.

Издательство Уральского университета.

Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ

620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Тел.: +7 (343) 389-94-79, 350-43-28

E-mail: rio.marina.ovechkina@mail.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ

620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13

Факс +7 (343) 358-93-06

<http://print.urfu.ru>



Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Уральского федерального университета. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, действительный член Российской академии естествознания (2007), обладатель серебряной и золотой медалей им. В. И. Вернадского, лауреат премии УрО РАО за научную и методическую работу (2004), лауреат конкурса Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу (2008). Автор 240 публикаций, в числе которых «Педагогика: долгий путь к гуманистической этике» (1998); «Философская пропедевтика, или Философия все возрасты покорны» (2000); «Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории» (2002); «История педагогики: диалог парадигм» (2008); «Андрогогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи» (в соавторстве с Т. Б. Загоруля, 2008); «Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям» (2015). Ведет научное руководство аспирантами и соискателями, подготовила 18 кандидатов наук. Сфера научных исследований — педагогика, история педагогики и образования, педагогическая психология, гендерная и возрастная педагогика, андрогогика, философия для детей, современные инновационные технологии, реверсивное обучение.